Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation

Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle

Québec

91-04281/

Le comité du rapport annuel était formé de Mme Louise Chené, présidente du comité, de M. Serge Fontaine et de Mme Sarah Paltiel, membres du Conseil, de M. Roch Archambault, membre de la Commission de l'enseignement primaire, de M. Guy Boisjoli, membre de la Commission de l'enseignement secondaire, de M. Jacques Laliberté, membre de la Commission de l'enseignement supérieur et de Mme Jeannette Dupuis-Lessard, membre de la Commission de l'éducation des adultes.

Ont participé à l'élaboration du dossier et à la rédaction du texte, M. Robert Ayotte et Mme Josée Roy, successivement secrétaires du comité, et Mme Michèle Berthelot, agente de recherche. M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil, agissait à titre de coordonnateur à la rédaction.

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boulevard Charest Ouest
Québec (Québec)
G1N 4K7

Dépôt légal — 4e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2-551-14382-9
ISSN : 0823-5066

© Gouvernement du Québec

Monsieur Jean-Pierre Saintonge
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1989-1990 intitulé « Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Michel Pagé

Québec, novembre 1990

Monsieur Michel Pagé
Ministre de l'Éducation
Hôtel du gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1989-1990 intitulé « Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil

Robert Bisaillon

Québec, novembre 1990

Table des matières

Introduction 9

Chapitre I
Des signes de changement perceptibles dans le monde scolaire 11

1.1 Autour du savoir **11**

1.2 Autour de l'ouverture sur le monde **12**

1.3 Autour des appartenances **13**

1.4 Autour de phénomènes sociaux **14**

Chapitre II
Les manifestations d'une mutation sociale plus large 17

2.1 L'intégration de la science, de la technique et de l'information **17**

2.1.1 L'omniprésence et l'interdépendance de la science et de la technique **17**

2.1.2 L'avènement d'une société de l'information **18**

2.2 La mondialisation des sociétés et des cultures **19**

2.2.1 L'extension des échanges entre les peuples **19**

2.2.2 La pluralité au sein des cultures **20**

2.3 La transformation des liens fondamentaux **20**

2.3.1 Les liens sociaux **20**

2.3.2 Les liens avec l'univers **21**

2.4 L'intensification de certains rapports de domination **22**

2.4.1 L'accroissement des inégalités socio-économiques **22**

2.4.2 La montée de la violence **23**

Chapitre III
Des défis éthiques pour la société et l'éducation 25

3.1 Le progrès scientifique et le progrès social **25**

3.2 Le niveau de vie et la qualité de vie **27**

3.3 L'expertise et la participation **28**

3.4 L'autodéveloppement et la solidarité **30**

3.5 L'identité et l'ouverture **31**

Chapitre IV
Une compétence éthique pour aujourd'hui 33

4.1 Des aptitudes à la recherche et au dialogue **33**

4.1.1 La prise de conscience de l'inachèvement **33**

4.1.2 L'acceptation de l'incertitude **34**

4.1.3 L'ouverture à un questionnement radical **34**

4.1.4 La nécessité du dialogue **35**

4.2 L'habileté à exercer un esprit critique et créatif **36**

4.2.1 La prise de distance à l'égard des repères sociaux **36**

4.2.2 L'exercice de la créativité éthique **37**

4.2.3 L'adoption d'une perspective universelle **38**

4.3 Des dispositions à l'autonomie et à l'engagement **39**

4.3.1 L'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité **39**

4.3.2 L'engagement et l'accomplissement dans l'action **40**

Chapitre V
Des voies d'intervention pour les établissements d'éducation 41

5.1 Un programme de formation imprégné de préoccupation éthique **41**

5.2 Une pédagogie ajustée au nouvel esprit éthique **44**

5.3 Une éthique de la recherche et une recherche en éthique **46**

5.4 Des activités parascolaires qui cultivent la conscience éthique **46**

5.5 Des services à la collectivité qui témoignent d'un souci éthique **47**

5.6 Une culture institutionnelle porteuse de messages éthiques **48**

5.7 Un projet d'établissement qui inclut le développement d'une compétence éthique **49**

Conclusion 51

Introduction

Le Conseil a choisi, pour thème de son rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, le développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

Il suffit sans doute d'écouter les médias, de regarder autour de soi et de s'ouvrir à ce qui se passe dans le monde pour saisir un peu partout l'émergence d'un nouveau questionnement éthique. Les progrès de la science et de la technique, l'ouverture des sociétés, la transformation des liens sociaux et familiaux, la préoccupation de la qualité de la vie sur la planète ou encore la prise de conscience des formes diverses de violence posent des questions, forcent à réfléchir sur les valeurs en cause et interpellent les personnes et les groupes au cœur de leur action quotidienne. Dans ce contexte, se multiplient publications et colloques — dont on parlera en cours de route —, où sont mis en rapport l'environnement, la médecine, l'urbanisme, le droit et l'éthique.

Le milieu scolaire lui-même n'est pas à l'abri et tous ceux que préoccupe l'éducation doivent s'ouvrir à de telles questions. Les transformations qui s'y effectuent, par exemple, autour de l'éducation scientifique, de la pluralité ou des relations entre jeunes et adultes rappellent aussi aux milieux éducatifs la nécessité de s'interroger sur le monde des valeurs qu'on entend aujourd'hui poursuivre et, en conséquence, sur les actions qu'on souhaite réaliser.

À quelques reprises, ces derniers temps, soit en parlant des composantes du développement intégral ou des aspects essentiels de la formation fondamentale[1], ou encore en s'interrogeant sur les enfants du primaire[2], le Conseil a déjà attiré l'attention sur la dimension éthique de la formation. Il lui semble aujourd'hui pertinent d'aborder de front cet aspect de l'apprentissage et du développement, dont on reconnaît partout l'importance mais qu'on laisse souvent dans l'ombre, en pensant que les cours de morale et de religion au primaire et au secondaire, les cours de philosophie éthique au cégep et les cours de déontologie à l'université accomplissent, à eux seuls, la mission des établissements d'éducation à cet égard.

Mais si, comme le croit le Conseil, la mutation sociale qui caractérise notre société, comme peut-être l'ensemble des sociétés en voie de postindustrialisation, porte en elle-même un profond questionnement éthique et exige un incontournable débat, c'est dire qu'elle interpelle chaque citoyen ou citoyenne dans ses actions quotidiennes et les établissements d'éducation au cœur même de leur mission. Cette immense discussion sur soi-même en tant qu'individu et en tant que collectivité, sur ses choix, ses valeurs, son action et son devenir dans un contexte sociétal donné, ne peut plus être confiée aux seuls spécialistes; elle pose des défis d'ordre éthique non seulement aux individus en particulier et à la société dans son ensemble, mais aussi aux établissements d'éducation eux-mêmes. Tous sont conviés à la réflexion éthique.

L'éthique dont on parle ici est d'abord un questionnement radical : « Que faut-il faire, que faut-il choisir, que voulons-nous devenir, dans le contexte de la présente mutation sociale ? » C'est aussi une recherche en profondeur, car elle s'ouvre sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent finalement l'accomplissement de la personne et de la collectivité. En tout temps, bien sûr, chaque personne et chaque société refont pour elles-mêmes, dans des situations données, une démarche éthique. Mais c'est aujourd'hui dans le contexte d'une mutation sociale d'envergure, dont témoigne l'école elle-même, que se vit cette démarche qui transcende les événements tout en s'y insérant.

L'humanité n'est pas aujourd'hui en train d'inventer la démarche éthique; celle-ci s'enracine, depuis toujours, au cœur de l'existence quotidienne des individus et du destin historique des groupes humains. Dans toute vie et à toute époque, elle a été interrogation, choix, action et désir d'accomplissement. La démarche éthique dont on parle ici est justement celle d'une conscience qui choisit d'agir dans des situations, individuellement et collectivement, en référence à des valeurs qui visent l'accomplissement de l'être humain. Mais ce qui est nouveau, aujourd'hui, c'est la mutation sociale inédite dans laquelle s'enracine cette démarche; c'est l'universalité du questionnement; c'est aussi l'intériorisation du cheminement.

C'est délibérément qu'on parle d'éthique plutôt que de morale. Certes, les mots sont en quelque sorte des conventions et leur sens n'est pas figé définitivement par quelque autorité que ce soit. C'est justement pour cela qu'il importe de dire, dès le départ, le sens qu'on donnera à quelques mots importants. Ainsi, la démarche éthique qu'on vient d'évoquer fait appel au cheminement des personnes et des groupes, appelés

1. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Québec, 1987, pp. 3 et suiv.; *Les Activités parascolaires à l'école secondaire, un atout pour l'éducation*, Québec, 1988, pp. 22 et suiv.; *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984; *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement*, Québec, 1988; *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987, pp. 11 et suiv.

2. CSE, *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989, pp. 28 et suiv.

à choisir et à agir de façon responsable, dans des situations concrètes, en référence à des valeurs. On réservera par ailleurs généralement le terme de morale à un ensemble codifié de normes et de principes pour l'action, véhiculés par des traditions et des institutions. Et quand on parlera, plus loin, du développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui — là réside le cœur de notre propos —, il s'agira de cette tâche éducative qui consiste à favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale.

Comme on le voit, il y a ici, pour tous les éducateurs, qu'ils soient enseignants, administrateurs ou parents, des défis en partie inédits. Chaque éducateur est donc invité à *s'interroger sur les valeurs en jeu au cœur de la mission éducative*, à *réfléchir sur le type de compétence éthique que devraient aujourd'hui développer les établissements d'éducation*, à mieux cerner les voies de son intervention éducative et à prendre conscience que les gestes qu'il fait influencent ceux qui l'entourent.

C'est à ce débat aussi important que passionnant qu'entend participer le Conseil. Et il le fait en décrivant, dans un *premier chapitre*, des signes de changement perceptibles dans le monde scolaire dans les domaines du savoir, de l'ouverture sur le monde, des appartenances et des rapports sociaux.

Dans un *deuxième chapitre*, le Conseil tente de circonscrire certaines manifestations d'une mutation sociale plus large, dont témoignent déjà les évolutions constatées en milieu éducatif. La lecture de l'état et des besoins de l'éducation n'est donc pas ici indépendante d'une lecture de la société elle-même. La mutation sociale dont on parle tourne autour de l'intégration de la science, de la technique et de l'information; de la mondialisation des cultures et des sociétés; de la transformation des liens fondamentaux; de l'intensification de certains rapports de domination.

Le *troisième chapitre* s'attache à dégager quelques défis éthiques que cette mutation sociale lance à la société dans son ensemble et aux établissements d'éducation en particulier. Ces défis prennent la forme de dilemmes éthiques qui gravitent autour du progrès scientifique et du progrès social, du niveau de vie et de la qualité de vie, de l'expertise et de la participation, de l'autodéveloppement et de l'interdépendance, de l'identité et de l'ouverture. Chacun de ces dilemmes se transpose au cœur même de la mission éducative avec une coloration particulière.

Le *quatrième chapitre* cherche à cerner la nature de la compétence éthique que les établissements d'éducation devraient contribuer à développer dans le contexte de la présente mutation sociale. Une telle compétence comporte le développement de trois volets inséparables : des aptitudes à la recherche et au dialogue, des habiletés critique et créatrice, des dispositions à l'autonomie et à l'engagement.

Enfin, le *cinquième chapitre* propose une réflexion sur les moyens dont disposent les établissements d'éducation pour cultiver cette compétence éthique : les programmes de formation, la pédagogie, la recherche, les activités parascolaires, les services à la collectivité, la culture institutionnelle et le projet d'établissement. On y signale au passage, à titre d'illustration, des programmes, expériences ou projets intéressants, en rapport avec l'une ou l'autre de ces voies d'intervention éducative.

Pour traiter cette question, le Conseil a tout d'abord formé un comité de travail dont on trouve la composition au début de ce rapport. Il a amorcé sa réflexion en assemblée plénière de tous ses membres[3] et mené les études documentaires dont il fera état en cours de route. Il a aussi effectué une visite en région[4] et réuni des experts[5] et des praticiens[6].

Inutile de rappeler, cependant, que le Conseil n'a pas ici la prétention de tout dire sur une question aussi vaste. Il souhaite que ce rapport témoigne de l'importance du questionnement éthique au sein de la mission éducative et contribue à la réflexion sur la compétence éthique requise dans le contexte de l'actuelle mutation sociale. Il espère aussi que ce rapport soit perçu comme un appel à l'action consciente de tous les éducateurs, et — pourquoi pas ? — à une action concertée de tous les partenaires dans le cadre de projets d'établissement riches, variés et conformes aux nouvelles attentes de la société.

3. À cette occasion, M. Laurent Laplante a prononcé une conférence visant à amorcer la réflexion sur l'éducation éthique.

4. Le Conseil a effectué une visite à Rouyn-Noranda, où il a pu rencontrer une centaine de personnes travaillant à divers niveaux, à tous les ordres d'enseignement.

5. Rencontre du Conseil avec Mme Andrée Ruffo, juge au Tribunal de la jeunesse, Mme Marie-Hélène Parizeau, professeure de bioéthique, coordonnatrice du Groupe de recherche en éthique médicale de l'Université Laval, et M. David Roy, directeur du Centre de bioéthique rattaché à l'Université de Montréal, en novembre 1989.

6. Rencontre du Conseil, en mai 1990, avec M. Sean McEvenue, vice-recteur associé à l'Université Concordia, M. Jacques Brodeur, professeur à la Commission scolaire Charlesbourg et membre du collectif Pacijou, Mme Nadine Ackad, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Sainte-Croix et M. Michel Gendreau, coordonnateur du projet CRAIE-Tiers-Monde au Cégep de Rivière-du-Loup.

Chapitre I
Des signes de changement perceptibles dans le monde scolaire

On peut reconnaître, dans le milieu éducatif, certains *signes de changement* dont il importe d'abord de prendre acte, si l'on entend par la suite développer une compétence éthique ajustée aux besoins de la présente situation. Ces signes témoignent, en effet, d'évolutions du monde scolaire qui ne sont pas sans lien avec la mutation sociale et la compétence éthique dont on parlera plus loin; ce sont des indices pour une réflexion éthique contemporaine. Ils indiquent justement des directions que ne peut éviter d'emprunter une interrogation éthique enracinée dans le présent.

Ce chapitre comprend quatre sections. La *première* décrit certains faits liés au savoir et leurs répercussions sur le curriculum. La *deuxième* montre que l'ouverture sur le monde et la pluralité culturelle sont présentes dans le monde scolaire et y produisent des effets importants. La *troisième* est centrée sur des changements concernant les liens d'appartenance et sur les prises de conscience qu'en font les agents des établissements d'éducation. La *quatrième* porte sur l'accentuation de certains rapports de domination et sur les interrogations de fond qu'ils soulèvent en milieu éducatif.

1.1 Autour du savoir

Il se passe en milieu éducatif, autour du savoir, quelques faits majeurs dont il importe de prendre acte. Ces faits, on l'a noté, témoignent d'une transformation dans les mentalités à laquelle tente de s'ajuster, avec plus ou moins de bonheur, le système d'éducation. Des questions importantes, ouvertes sur l'éthique, émergent de ces faits et de leurs conséquences.

L'un des faits marquants dans le domaine du savoir se réfère sans doute au *mode d'accès différent des nouvelles générations à une multitude d'informations*. Ce mode d'accès est plus près d'une approche mosaïque et instantanée liée à la puissance de l'image que d'une logique linéaire purement rationnelle. L'image télévisée, principalement, dont la puissance émotive et suggestive est évidente, cultive ce type de pensée, où des informations de toutes sortes se juxtaposent sans qu'on se soucie de leur aspect séquentiel, où des faits sont accumulés sans qu'on les départage des opinions.

Mais ce qui est tout autant significatif, c'est l'éventail impressionnant des informations auxquelles ont accès les élèves de tous les ordres d'enseignement. Les médias diffusent cette masse d'informations, qui a trait aussi bien à la science et à la technique qu'à la politique et à l'économie, de façon kaléidoscopique. La société de l'information est entrée dans le monde scolaire[1].

Dans ce contexte, les éducateurs prennent de plus en plus conscience que leur rôle n'est pas tant de concurrencer les sources nombreuses et efficaces d'information, que d'apprendre aux élèves à se prémunir contre la mésinformation, à structurer les informations et à les accueillir dans un système mental qui leur donne sens[2]. Ils se rendent compte qu'il leur faut préparer les élèves à vivre dans une société de l'information, c'est-à-dire à décoder l'image, à discerner les messages essentiels, à critiquer les contenus, à évaluer la qualité de l'information et à se donner un cadre de référence qui permette aussi bien de situer les informations reçues que de les intégrer dans un ensemble significatif personnel[3].

Un autre fait marquant autour du savoir a trait à l'*élargissement de la notion de compétence*. Par delà l'obtention du diplôme, en effet, ce qu'exige une société complexe, plurielle et en perpétuel changement comme la nôtre, c'est une compétence qui favorise l'adaptabilité et la mobilité des personnes, la capacité de résoudre des problèmes en travaillant en équipe et dans le contexte d'échanges multidisciplinaires, l'aptitude au dialogue dans le respect des points de vue différents et la disposition à apprendre dans une optique d'éducation permanente.

Pour un nombre croissant d'individus, les fonctions de travail reposent de plus en plus sur la maîtrise de technologies avancées et, de ce fait, se fondent sur des savoirs à la fois larges et spécialisés, qui échappent aux cadres de formation plus traditionnels. L'autonomie et la polyvalence sont devenues essentielles, autant pour l'exercice compétent d'une fonction de travail que pour la maîtrise normale des gestes importants de la vie quotidienne.

Un autre fait marquant concernant le savoir retient finalement notre attention : il s'agit de la *valorisation scolaire actuelle de l'éducation scientifique*. Les agents éducatifs prennent de plus en plus conscience qu'une bonne éducation scientifique et technique est devenue essentielle, pour comprendre le développement de la société et y participer. À tous les ordres

1. CSE, *Les Enfants du primaire*, pp. 21-23.
2. Edgar Morin, *Pour sortir du XX^e siècle*, Paris, Fernand Nathan, 1981, p. 52.
3. CSE, *Les Enfants du primaire*, pp. 33-34.

d'enseignement, quoique à des degrés divers, l'importance accordée à la science et à la technique s'est traduite par la volonté de leur faire une plus large place dans le curriculum et d'améliorer leur enseignement. Dès le primaire, dans certains établissements, les enfants peuvent maintenant s'initier aux techniques informatiques[4]; au secondaire, des enseignements professionnels se sont développés dans des secteurs de pointe en rapport avec l'évolution technique; au cégep, des programmes de haute technologie sont offerts et des centres spécialisés, par exemple en foresterie, en papeterie ou en robotique, permettent aux éducateurs et aux élèves de se tenir à la fine pointe des derniers développements en la matière; à l'université, les recherches axées sur les applications des nouvelles technologies ne se comptent plus.

La science et la technique créent toutefois une pression évidente sur le système d'éducation, pression qui fait sentir ses effets sur les curriculums et sur les choix d'orientation et de cheminement des étudiants. On parle même actuellement d'une survalorisation du savoir technoscientifique dans le système d'éducation. Une telle survalorisation — notamment des sciences physiques et des mathématiques — crée un déséquilibre dans le curriculum et contribue, comme par une sorte d'effet de système, à la dévalorisation des lettres et des sciences humaines, du secondaire à l'universitaire[5]. Il faut sans doute noter que cette hiérarchisation des savoirs, qui conduit normalement à une quantification conséquente des heures de cours, est elle-même le fruit d'un découpage et d'un cloisonnement disciplinaire qui reflètent à leur manière l'idéologie dominante de la société industrielle.

Qui plus est, à force de privilégier la formation en sciences de la nature et en mathématiques comme critère de sélection pour les études supérieures, on en est venu à tracer une voie royale qui nuit finalement au cheminement personnel des élèves : abandons, échecs, réorientations témoignent des problèmes scolaires que contribue à accroître cette place prépondérante des sciences de la nature et de la mathématique dans le curriculum. Tout cela pose des interrogations de fond en ce qui concerne la démocratisation du savoir et sa qualité, l'équilibre d'une formation intégrale qui favorise plusieurs modes d'appréhension ou de transformation du réel et l'élargissement de la notion même de compétence. Ces interrogations renvoient, en dernière analyse, à une question fondamentale qui rejoint la portée éthique de la mission de l'école : quel nouveau rapport l'école doit-elle aujourd'hui établir avec le savoir ?

1.2 Autour de l'ouverture sur le monde

Le milieu scolaire vit aussi des transformations majeures autour de l'ouverture sur le monde. Ces changements provoquent déjà des effets évidents non seulement sur les élèves, mais aussi sur le système lui-même qui cherche à les prendre en compte.

Le premier de ces changements a trait à l'*ouverture de l'horizon social des élèves*[6]. Ceux-ci ont de plus en plus le sentiment d'appartenir à un vaste monde. Les médias leur donnent cette conscience qu'ils font partie d'un village global, où tout événement, où qu'il se produise dans le monde, revêt finalement un caractère de proximité. L'accès des élèves au monde est aujourd'hui plus large, plus concret, plus imagé, plus senti en quelque sorte qu'il ne l'a jamais été.

Les agents d'éducation prennent de plus en plus conscience de cette ouverture des élèves sur le monde et ils deviennent peu à peu plus sensibles à la nécessité de les mieux préparer à comprendre et à vivre cette réalité, par exemple, par une culture scientifique et littéraire sans frontière et une pratique des sciences humaines plus ouverte sur l'ensemble de la planète. La mondialisation des marchés, les échanges interculturels, les interdépendances politiques, la confrontation des modèles sociaux et des systèmes de valeurs sont autant d'aspects qui peuvent favoriser cette ouverture de l'horizon social des élèves, auquel les établissements d'éducation ont commencé à assurer un accompagnement éducatif, tant par l'entremise d'une formation générale qui enracine l'ouverture sur le monde dans une identité bien assumée, que par une qualification professionnelle qui intègre les exigences liées à la compétition internationale.

Le second changement se rattache à la *pluralité croissante en milieu scolaire*. Sous ses différentes formes, la pluralité est entrée à l'école primaire et secondaire tout comme au cégep et à l'université. Les effectifs scolaires, comme les personnels eux-mêmes, sont devenus plus hétérogènes. Qu'on considère, par exemple, la provenance socio-économique des élèves, leur appartenance ethnique ou religieuse, la diversité

4. Dans son avis sur *L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire*, Québec, 1990, le Conseil affirme, cependant, que les sciences de la nature n'ont pas encore trouvé la place qui leur revient dans le curriculum effectif du primaire.

5. Le CSE s'est prononcé sur ce sujet dans ses derniers rapports annuels : *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988; *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, une affaire d'attitudes*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989. Le Conseil s'est aussi prononcé dans des avis : *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, 1987; *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement*, Québec, 1988; *Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989; *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves*, Québec, 1989; *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989.

6. CSE, *Les Enfants du primaire*, pp. 25-26.

de leurs situations familiales, la variété de leurs modes de vie ou leurs différences individuelles plus affirmées. Si cette pluralité multiforme peut conduire chaque personne qui y est confrontée à une plus grande ouverture, il ne fait aucun doute qu'elle génère aussi parfois des tensions importantes, telles les tensions linguistiques ou ethniques, dans les établissements d'éducation.

On prend de plus en plus conscience qu'une telle diversité pose au système d'éducation des défis nouveaux, qu'ils soient d'ordre structurel — pensons à la confessionnalité et à la division linguistique — ou d'ordre proprement pédagogique — pensons à la nécessité d'une éducation interculturelle et d'une pédagogie différenciée. Ainsi, la pluralité vécue au sein de la population scolaire appelle-t-elle non seulement des évolutions institutionnelles mais aussi des changements de mentalité. Les exigences qui y sont liées font apparaître des inadéquations davantage encore dans les pratiques que dans les discours. Le fait que l'établissement d'éducation soit lui-même devenu une société plurielle l'amène, bon gré mal gré, à s'interroger sur les actions qu'il accomplit, sur les services qu'il offre et sur l'esprit qui anime sa mission. C'est ainsi qu'il se place, cette fois par la voie de la pluralité, sur le chemin de l'accueil de la différence et du respect de l'autre. Une question fondamentale se pose alors, en rapport avec la mission éducative : jusqu'où l'établissement d'éducation doit-il pratiquer l'ouverture sur le monde tout en conservant son identité ? C'est là aussi un chemin qui conduit au questionnement éthique.

1.3 Autour des appartenances

La transformation des liens qui unissent les personnes entre elles et à leur environnement a pénétré jusqu'au cœur des établissements d'éducation, par l'entremise de ceux et celles qui les fréquentent. Il y a, ici aussi, quelques faits importants qui témoignent d'une évolution à laquelle le système d'éducation ne semble pas pouvoir échapper. Et comme les faits précédents, ils mènent eux aussi à un questionnement éthique.

Le premier de ces faits a trait à la *transformation des liens humains fondamentaux* entre hommes et femmes, entre parents et enfants et entre personnes et institutions. Les élèves qui fréquentent les établissements d'éducation apprennent maintenant, tant bien que mal, à vivre des rapports plus égalitaires entre hommes et femmes. Plusieurs connaissent aussi la fragilité des liens au sein de familles en profonde mutation. La plupart expérimentent un nouveau rapport à l'autorité, qui laisse davantage place à l'initiative et à l'autonomie. Tous, quoique à des degrés divers, vivent la difficulté des nouveaux consensus et des nouvelles solidarités, l'effritement des communautés de base et l'isolement, l'insécurité et l'anonymat qui souvent s'ensuivent.

Pensons un instant à quel point les enfants sont plus seuls aujourd'hui qu'auparavant; leurs parents travaillent à l'extérieur, ils n'ont souvent ni frère ni sœur et ne connaissent pas leurs voisins. Ils sont aussi inquiets, anxieux même face aux changements qui peuvent survenir dans leur constellation familiale. Ils sont également plus individualistes, moins habitués à partager, puisqu'ils vivent dans des familles plus petites, et ont l'habitude de rapports plus égalitaires avec les adultes; ils n'acceptent donc plus d'office l'autorité de l'enseignant.

Les établissements d'éducation apprennent lentement à s'ajuster à ces réalités. Ils s'ouvrent à de nouveaux types d'encadrement qui tiennent davantage compte des changements survenus au sein des familles. Ils réapprennent à s'enraciner dans le milieu, voire à créer ce milieu d'appartenance là où il n'existe pas. Par l'entremise d'actions communautaires ou de services à la collectivité encore bien modestes, ils prennent racine dans une communauté où sont véhiculés des modèles et des valeurs. Par des programmes adaptés, ils tentent de mieux s'articuler aux besoins de leur milieu. En somme, l'école cherche, encore trop timidement sans doute et avec le souci de ne point jouer les rôles propres à d'autres institutions telles que la famille, à prendre en considération la transformation de certains liens humains fondamentaux.

Les établissements d'enseignement — écoles primaires et secondaires, cégeps, universités, centres de recherche — sont également témoins de la *transformation actuelle des liens qui existent entre les personnes et leur environnement*. On a pris conscience que l'institution scolaire pouvait engendrer déchets, matières dangereuses et pollution et qu'elle établissait, elle aussi, son propre rapport à l'environnement. Les populations jeunes qui la fréquentent, étant devenues généralement plus sensibles à leurs liens avec l'univers, contribuent elles-mêmes à l'influencer dans ses pratiques. La conscience écologique, qui fait que chacun se sent appartenir à l'univers, a donc commencé d'apparaître au sein même du monde scolaire : plusieurs établissements se débarrassent maintenant avec discernement de leurs déchets toxiques, embellissent leur environnement, protègent leurs espaces verts, recyclent leur papier, cherchent à réduire le niveau de bruit et à améliorer la qualité de l'air ambiant.

Les éducateurs deviennent également plus sensibles au lien étroit qui unit l'éducation et l'environnement. Ils prennent conscience que l'établissement scolaire est lui-même un microcosme où l'on peut apprendre à vivre son appartenance à l'univers et que l'ensemble de la culture de l'établissement — son éthos collectif en quelque sorte — peut favoriser le développement de la conscience écologique. Mais c'est largement au cœur des enseignements scientifique et

technique, littéraire et artistique, qu'on peut apprendre à cultiver son lien d'appartenance à l'univers. Pensons aussi au foisonnement actuel de la recherche à caractère éthique, dans les domaines de la santé, de la technologie ou de l'environnement, par exemple. C'est ainsi que les établissements d'éducation, en qui se reflètent la transformation des liens sociaux et la conscience d'un lien plus étroit avec l'univers, sont conduits à accueillir des interrogations se ramenant finalement à une question fondamentale qui les situe d'emblée sur les sentiers de l'éthique : que faut-il faire pour réinventer de nouvelles appartenances ?

1.4 Autour de phénomènes sociaux

Il y a enfin, en milieu éducatif, des faits marquants autour de certains phénomènes sociaux, dont il importe de prendre conscience. Ce sont là d'autres signes qui témoignent, à leur manière — un peu comme en négatif —, des transformations qui se vivent à l'intérieur même du système d'éducation. Ces faits nous ramènent, comme les précédents, sur la voie du questionnement éthique.

Le premier de ces faits se rattache aux *inégalités qui persistent* toujours en milieu éducatif. Il y a encore des inégalités d'accès : selon l'origine géographique, les régions périphériques témoignant d'un moindre accès aux études supérieures; selon l'origine socio-économique, les jeunes d'origine modeste risquant de quitter plus tôt l'école; et aussi selon la langue, les francophones accédant encore de façon nettement moins généralisée que les anglophones aux études supérieures[7]. On sait, par ailleurs, que l'aide sociale, le chômage et les emplois précaires constituent, à toutes fins utiles, l'horizon des jeunes qui quittent l'école tôt.

Rappelons également qu'environ 30 % des jeunes abandonnent l'école secondaire sans avoir obtenu quelque diplôme que ce soit[8]; ce sont bien souvent ces personnes, de milieu socio-économique défavorisé, qu'on retrouve plus tard parmi les personnes analphabètes peu scolarisées et sans qualification. Au primaire, déjà, dans plusieurs écoles de milieux défavorisés, on évalue à 10 % le nombre d'enfants qui se présentent à jeun à l'école le matin; or, certains troubles d'apprentissage sont liés à la sous-alimentation. C'est aussi dans ces quartiers défavorisés qu'on constate de plus hauts taux d'incidence de troubles du comportement et de prostitution juvénile.

Il semble que, malgré la volonté de démocratiser l'école dans les années 60 et 70, des inégalités ont persisté et on assiste même ici et là à une restratification : le moratoire sur l'enseignement privé est levé, une hiérarchie s'instaure entre les disciplines, un classement tacite des établissements existe et les universités se livrent à une compétition féroce entre elles pour être reconnues, l'une plutôt que l'autre, comme « université d'excellence ».

Ainsi, bien que les femmes, les francophones et les adultes aient « gagné du terrain » depuis le début du mouvement de démocratisation de l'enseignement au Québec[9], bien que des efforts somme toute modestes d'adaptation des établissements d'éducation aux besoins spécifiques des milieux économiquement faibles aient été faits, bien que l'on ait aboli les voies au secondaire et intégré nombre d'élèves en difficulté dans les classes régulières, certains groupes se reconnaissent moins que d'autres dans la réalité actuelle du système scolaire et des inégalités persistent dont il faut prendre acte.

L'autre fait marquant concerne la *montée de la violence* en milieu scolaire. Il est vrai que la violence n'est pas le fait de la majorité des élèves et qu'on la retrouve davantage concentrée dans les milieux fortement urbanisés. Mais il n'en reste pas moins que des réseaux d'extorsion et de protection, des querelles de bandes rivales et une prostitution juvénile se retrouvent non seulement au secondaire, mais même au primaire. Les tensions raciales et le harcèlement sexiste et sexuel sont monnaie courante; il n'est pas rare, non plus, que des écoles fassent l'objet de vandalisme. Et la violence verbale existe aussi — c'est même la première violence vécue quotidiennement au primaire — : injures, menaces, chantage, propos orduriers; tout cela entre élèves souvent, entre jeunes et adultes parfois.

Ces dernières années, le milieu scolaire a donc été forcé d'imaginer des moyens de contrer et de prévenir la violence à l'école. On a modifié l'environnement physique ou l'organisation administrative et pédagogique des écoles, notamment en mettant en place des unités plus petites d'encadrement des élèves; on a cherché à améliorer la qualité de vie dans les établissements et on a développé des outils pédagogiques pour aider les élèves à résoudre leurs conflits de façon plus pacifique[10].

Quoi qu'il en soit, la conscience qu'ont maintenant les éducateurs du phénomène de la violence en milieu scolaire les renvoie à des interrogations de fond concernant la frustration des jeunes, la satisfaction des besoins vitaux, l'éducation des garçons, la responsabilisation des personnes, la culture des organisations,

7. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 43-44.

8. CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle* [...], pp. 109-110.

9. Voir, à ce sujet : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 28-41.

10. Pour connaître ces projets plus en détail, voir : MEQ, *Prévenir et contrer la violence à l'école*, Document d'information, Québec, 1988.

les valeurs de compétition et de performance individuelle, l'influence des médias, l'encadrement pédagogique et la qualité de la vie étudiante. Ainsi, comment faire de l'établissement scolaire un lieu où les jeunes soient en sécurité, où chacun ait sa place quelle que soit son origine ? quelle place faire à la compétition et à la performance à l'école ? quel type d'organisation scolaire favoriser si l'on souhaite que les élèves soient heureux et épanouis à l'école ? sur quel projet éducatif commun rebâtir l'école pour éviter cette remontée des inégalités et de la violence ? Voilà autant de questions qui, une fois encore, indiquent la direction d'une réflexion d'ordre éthique en rapport avec la mission éducative.

* * *

Le milieu éducatif connaît donc certaines transformations significatives. Les faits qui en témoignent méritent un regard attentif. Il faut en prendre acte. Par les questionnements et les valeurs qu'ils mettent en cause, ils nous placent irrémédiablement sur la voie de la réflexion et de l'action éthiques.

Chapitre II
Les manifestations d'une mutation sociale plus large

Dans le chapitre précédent, nous avons brièvement décrit quelques signes de changement en milieu scolaire. Mais, déjà, la chose était perceptible : ce qui se passe en milieu scolaire reflète finalement une mutation sociale beaucoup plus large. C'est donc à décrire cette *mutation sociale* que le Conseil va s'attarder maintenant. Car là, avec encore plus d'acuité, apparaissent des interrogations de fond qui peuvent devenir autant de défis proprement éthiques. Le Conseil ne fera qu'attirer l'attention sur certains faits de société, qui donnent une sorte d'écho aux signes entrevus dans le monde scolaire; il les décrira brièvement et les présentera comme quelques témoins, parmi d'autres, d'une profonde mutation sociale comportant de sérieux défis éthiques.

Le présent chapitre comprend lui aussi quatre sections, qui recoupent largement celles du chapitre précédent. La *première* porte sur l'interdépendance de la science, de la technique et de l'information et sur leur omniprésence dans la vie quotidienne de la société. La *deuxième* concerne l'extension des échanges entre les peuples et l'avènement de la pluralité culturelle. La *troisième* a trait à la transformation de certains liens sociaux et des liens établis avec l'univers. La *quatrième* décrit l'augmentation des inégalités socio-économiques et la montée de la violence.

2.1 L'intégration de la science, de la technique et de l'information

L'intégration dont il est ici question signifie d'abord l'interdépendance de plus en plus marquée de la science, de la technique et de l'information. Elle signifie aussi leur omniprésence dans la vie quotidienne de notre société. Les phénomènes qu'on pouvait observer en milieu scolaire, autour du savoir, sont en définitive le reflet de ces faits de société plus larges.

2.1.1 L'omniprésence et l'interdépendance de la science et de la technique

Le premier fait de société qui retient ici l'attention du Conseil réside dans l'importance croissante et inséparable de la science et de la technique. Découvertes scientifiques et progrès techniques sont imbriqués dans une dynamique d'interdépendance évidente, d'une part, et ils ont aussi des retombées dans tous les secteurs de la vie en société, d'autre part. Ce sont là les deux faces de ce fait de société.

L'une de ces deux faces est donc l'interdépendance. Les sciences et les techniques sont devenues tellement inséparables qu'on parle maintenant de la technoscience. La synergie de la science et de la technique a provoqué une complexification de leurs productions respectives. Les sciences et les techniques ne sont manifestement plus des champs isolés, de sorte qu'on parle aujourd'hui d'une culture scientificotechnique. La technique constitue finalement la concrétisation ou le produit visible du savoir scientifique.

En un sens, la science fonde et rend possible la technique; mais, d'une autre manière, la technique fonde et oriente la science. C'est elle qui, par exemple, améliore les instruments du regard scientifique sur le monde. Pensons au télescope Hubble désormais en orbite autour de la terre et à son impact éventuel sur la recherche scientifique. Le développement de la technique peut aussi orienter la recherche scientifique. Bombe atomique, radiothérapie et physique nucléaire constituent un exemple de ces coalitions technoscientifiques.

De fait, à cause de son caractère stratégique, la technoscience se trouve finalement en liaison avec les diverses formes de pouvoir économique, militaire ou politique. Parce qu'elle exige des fonds, la recherche scientifique se trouve dépendante de sources de financement et de formes de pouvoir qui l'orientent. Par son caractère appliqué, elle risque d'être à la remorque de ses commanditaires.

Des questions importantes surgissent alors : qui définit les besoins ? qui juge de la pertinence des recherches et des inventions ? quelle recherche faut-il subventionner ? que faire des résultats obtenus ? jusqu'où pousser la manipulation génétique, la recherche sur le fœtus, les techniques de fertilisation ? que faire des inventions techniques qui favorisent le mieux-être des individus mais détruisent la couche d'ozone, l'équilibre climatique[1] ? De telles questions nous renvoient à une éthique de la technoscience.

L'autre face de ce fait de société se réfère à l'omniprésence de la technoscience au sein de la vie quotidienne de nos sociétés modernes. La technoscience « a décuplé, centuplé la puissance humaine sur la nature, sur l'espèce humaine, sur la vie humaine[2] ». La réduction constante de l'écart entre le moment

1. OCDE, *La Technologie contestée; participation du public et prise de décision en matière de science et de technologie*, Paris, 1979, pp. 11-21.

2. Guy Rocher, « Redéfinition du rôle de l'université ». Actes du colloque *L'Éducation 25 ans plus tard! et après ?*, organisé par l'Institut québécois de recherche sur la culture, novembre 1989, p. 181.

d'une découverte et celui de ses applications, de même que les diverses stratégies de transfert des technologies favorisent les retombées de la technoscience dans tous les secteurs de la vie en société.

Les recherches scientifiques et technologiques ne se font plus en marge de la société. Elles exigent, pour croître, une organisation et des structures qu'on retrouve dans tous les secteurs de la vie sociale : entreprises industrielles, établissements d'enseignement, hôpitaux, forces armées, ministères. Institution sociale importante par ses budgets, la technoscience a un impact sur l'ensemble de la société.

Des approches pédagogiques — comme, par exemple, « Science, Technology and Society » (STS) ou « Science in Social Context » (SISCON) — mettent en relief ces interrelations entre la science, la technologie et la société. D'où l'importance d'un questionnement sur leur développement, voire sur la vision du monde qu'elles véhiculent[3].

Chacun peut être conscient des réalisations indéniables de la technoscience dans les domaines de la santé, de l'énergie ou des communications, par exemple. Et les attentes sont grandes quant au pouvoir de la technoscience de résoudre le problème des pénuries énergétiques ou alimentaires ou de vaincre certaines maladies. La technoscience apparaît toujours en effet comme un gage de prospérité et de progrès. Mais elle suscite aussi des inquiétudes : quelles sont ses conséquences sur la santé ou la qualité de vie ? faut-il réaliser tous les progrès techniques qui sont possibles ? évalue-t-on les conséquences de certaines découvertes avant de les généraliser ? La technoscience appelle une éthique. La puissance requiert une sagesse, qui semble mettre plus de temps à se développer[4]. « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », disait Rabelais.

2.1.2 L'avènement d'une société de l'information

Le second fait de société à remarquer consiste en l'avènement d'une société de l'information. Un certain nombre de facteurs convergents nous permettent de dire que nous sommes entrés dans la dynamique d'une société de l'information. Signalons-en ici quelques-uns, qui rendent manifeste cet aspect particulier de la mutation sociale.

Le premier facteur concerne précisément l'*apport de la technoscience à l'information*. Aujourd'hui, pratiquement tout le monde, d'une manière ou d'une autre, recueille, compile et transmet de l'information, ce qui donne déjà un peu la mesure du phénomène. Mais cela se fait de plus en plus à l'aide d'une technologie extrêmement sophistiquée et qui progresse à un rythme fulgurant : pensons simplement aux technologies liées à l'informatique, à la bureautique, à la télématique et à la robotique. La télédétection à partir d'un satellite permet d'ausculter en permanence la planète, de découvrir des minerais ou de déceler des communications militaires. Pensons aussi au courrier électronique, aux banques de données, aux satellites de communication : la technoscience fournit l'infrastructure de la société de l'information.

Le deuxième facteur a trait au fait que l'*information a envahi tous les secteurs de l'activité sociale*. Les gouvernements, les industries, les commerces, les centres scientifiques ou les centres de services fondent de plus en plus l'ensemble de leurs opérations sur des techniques informationnelles. Le fonctionnement actuel de la société est fondé sur la maîtrise technique d'une masse considérable d'informations. Les sociétés sont devenues plus conscientes que maîtriser la technologie de l'information, c'est posséder en quelque sorte le savoir qui, à son tour, donne accès au pouvoir. En un sens, la masse des informations — indépendamment de la formation qui permet leur intégration — est devenue la matière première de la nouvelle économie.

Le troisième facteur se rattache au fait que, à toutes les étapes de son élaboration et de son utilisation, l'*information nécessite une main-d'œuvre de plus en plus nombreuse*. L'information étant elle-même devenue une industrie, elle occupe une place très importante dans le monde du travail. Grâce à la technologie, elle s'est installée à la base des modes de production des biens et services comme au cœur de la recherche et du développement.

Le quatrième facteur porte sur l'*importance de ses retombées*. De façon générale, les individus ont accès à plus de connaissances; ils peuvent utiliser ces connaissances dans leur vie quotidienne et même s'en servir pour en fabriquer de nouvelles, grâce par exemple à l'informatique. Mais que ce soit sous forme de communication de masse ou de banque d'informations scientifiques et techniques, l'information a un immense pouvoir. Grâce à ses multiples supports techniques, elle accroît les échanges entre les peuples de la planète et favorise une mondialisation des rapports sociaux. Il n'est pas étonnant, dès lors, qu'elle apparaisse comme un fait de société majeur, voire comme une tendance lourde de la société postindustrielle[5]. L'information révolutionne, de fait, le monde du travail : elle permet la robotisation de la production tout autant que la modification du travail de bureau ou la

3. Fritjof Capra, *Le Temps du changement, Science - Société - Nouvelle culture*, Monaco, Éditions du Rocher, 1983.

4. David Morris, « Science Should Test Wisdom of Ancients », dans *The Gazette*, Montréal, 4 décembre 1989, p. B.3; consulter aussi : Georges Friedmann, *La Puissance et la sagesse*, Paris, Gallimard, 1970.

5. Arthur F. Cordell, *Le Grand Développement, à l'aube de la société d'information*, Ottawa, Conseil des sciences du Canada, 1985.

transformation de la recherche. Elle influence aussi l'univers du loisir : jeux vidéo, transmission par câble ou interaction entre le diffuseur et le consommateur n'en sont que quelques exemples. Elle peut même se faire manipulatrice ou encore se transformer en désinformation ou en surinformation, où l'essentiel est noyé dans l'accessoire, où le sensationnel remplace l'important.

Le cinquième facteur nous renvoie à l'*inégalité tant dans l'accès à l'information que dans sa production*. Il faut bien constater que la production de l'information est très concentrée. Agences de presse, stations de radiotélévision, journaux, banques de données : presque partout on constate cette concentration de l'information. Des pays peu développés n'arrivent pas à produire leur propre information. Une telle concentration de l'information et le contrôle de l'accès à cette information traduisent une forme nouvelle de domination vis-à-vis des régions du monde qui ne réussissent pas à s'inscrire dans les grands circuits de production de l'information et d'accès à cette information. Si l'information hautement technicisée peut être un lieu de démocratie et d'accès au savoir, elle peut donc aussi devenir un outil de domination et de contrôle, voire de désinformation. Il y a là, en tout cas, quelques questions majeures à coloration éthique : qui doit contrôler l'information ? à qui et à quoi l'information doit-elle servir ? tous ont-ils le droit d'avoir accès à toute information ? faut-il développer toutes les techniques d'information qu'on peut développer ?

2.2 La mondialisation des sociétés et des cultures

Révolte étudiante en Chine, destruction du mur de Berlin, révolutions politiques en Europe de l'Est, bouleversements en Amérique latine, crise du Golfe : tout ce qui se passe ailleurs semble de plus en plus nous concerner. « Rien ne se fera plus que le monde entier ne s'en mêle », écrivait Paul Valéry. De même, à l'instar de bien d'autres sociétés, le Québec est devenu une société plurielle. En somme, les sociétés se mondialisent et les cultures sont en voie d'intégration de la pluralité.

2.2.1 L'extension des échanges entre les peuples[6]

L'extension des échanges joue d'abord *dans le domaine économique*. Sous l'impact de la technoscience, les structures économiques de production se transforment et les entreprises se fusionnent, jusqu'à la constitution de firmes multinationales. Le défi, pour ces entreprises, est d'étendre au maximum leur marché[7]. Pour ce faire, elles favorisent des transferts de technologies et de modes de gestion et forment des circuits permettant aux personnels de se déplacer d'un pays à l'autre.

On assiste également à la constitution de grands ensembles qui favorisent l'intégration des économies — GATT, Marché commun européen, Libre-échange canado-américain — et qui ont aussi des répercussions sur l'ensemble de la vie sociale. Une économie transnationale existe donc, où fluctuent le marché des capitaux et celui des monnaies, ce qui amène de plus en plus les politiques nationales dans les domaines monétaire et fiscal à réagir aux événements qui se passent au palier mondial.

L'extension des échanges s'effectue également *dans le domaine social et géographique*. Des personnes quittent leur pays pour un autre à titre de réfugiés politiques ou en quête d'un mieux-être économique. Les voyages professionnels ou personnels se multiplient. Des échanges techniques existent entre pays, à côté des diverses formes de coopération internationale.

De plus en plus, une proportion significative de gens doivent, dans le cadre de leur travail, tenir compte de ce qui se fait ailleurs dans le monde, dans le même domaine. Que ce soit dans le secteur des sciences, des technologies, des affaires ou des arts, il faut maintenant s'informer davantage de ce qui se déroule à l'étranger et se donner les moyens de communiquer rapidement avec toute personne ou groupe concerné.

L'extension des échanges se produit aussi *dans le domaine culturel*. Les médias d'information et l'ensemble des moyens de communication jouent ici un rôle capital, dans la mesure où ils permettent de relier les gens au point où il est possible de parler de la planète, avec McLuhan, comme d'un Village global. C'est surtout depuis la Seconde Guerre mondiale que l'extension et la multiplication des rapports internationaux ont été favorisés, et ce, grâce particulièrement au développement des moyens de communication de masse et à la généralisation constante de la société de l'information.

L'extension des échanges se déploie enfin *sur le plan politique*. Les pays entretiennent entre eux, dans tous les domaines, de multiples relations bilatérales ou multilatérales. Les pays souverains s'ouvrent davantage à des traités de réciprocité, d'échange et d'interdépendance. Des décisions politiques sont prises, engageant l'ensemble des pays dans la dynamique d'un réseau d'organismes internationaux — pensons, par exemple, à l'ONU, à l'OCDE, à l'UNESCO, à la Banque mondiale, au Fonds

6. Cette extension des échanges entre les peuples s'accompagne d'un mouvement complémentaire d'affirmation locale et régionale dont on parlera, au chapitre suivant, en réfléchissant sur les valeurs liées à l'identité et à l'ouverture.

7. Peter Drucker, *The New Realities*, New York, Harper and Row, 1989, p. 116.

monétaire international, au Commonwealth —, qui se centrent sur la science, l'art, l'éducation, l'économie, la technologie, le travail, la culture ou la santé. « Individus, entreprises, associations, gouvernements sont en train de développer le vaste réseau de l'interdépendance [...] En échange, des habitudes se prennent, des mentalités se créent, des solidarités se nouent, une toile se tisse[8]. » Mais dans quelle mesure cette extension des échanges entre les peuples sert-elle au développement de tous ? ne masque-t-elle pas des formes de domination et des intérêts colonialistes ? qui définit les règles du jeu international et au profit de qui ? Ces questions importantes nous orientent vers la sphère de l'éthique.

2.2.2 La pluralité au sein des cultures

La pluralité qui se manifeste de plus en plus à l'intérieur de la culture est un autre fait de société d'importance. Celle-ci est précisément un *phénomène multiforme*. La culture est devenue plurielle, d'abord, parce que les personnes disposent d'une plus grande latitude pour définir elles-mêmes leurs projets de vie en fonction de leurs valeurs. De même, la diversification et la stratification des formations et des milieux de travail favorisent l'apparition de divers styles de vie. La société plurielle provient aussi de la démarcation entre des groupes d'âge qui véhiculent leur culture propre. Elle se nourrit également de la diversité des appartenances ethniques et de la dynamique qui s'instaure entre les cultures d'origine et la culture du pays d'accueil. Le caractère pluriel de la culture s'enracine en outre dans la variété des croyances religieuses et des idéologies qui cœxistent en son sein. Cette pluralité prend aussi sa source dans une affirmation maintenant plus nette de la vision de la femme, dans une culture de moins en moins construite par l'homme seul.

Si la pluralité présente dans la culture naît de plusieurs sources et prend des formes variées, elle amène aussi *des conséquences et des répercussions importantes*. Sur le plan personnel, d'abord, vivre dans une société plurielle pose des défis de choix, de valeurs, d'attitudes et de comportements. Dans une telle société, des dilemmes éthiques et des tensions créatrices entre les valeurs surgissent constamment et l'unanimité est disparue. Chacun est confronté aux options et aux valeurs des autres, dans les domaines politique, religieux, éducatif ou socio-économique, par exemple. Ainsi, vivre dans une culture plurielle exige beaucoup des personnes et comporte également des défis sur le plan des relations interpersonnelles. Il y est plus impérieux de comprendre les autres et de saisir les raisons de leurs comportements ou de leur mode de vie. Si, à la distance sur le plan des valeurs on ajoute celle de la langue ou de l'appartenance ethnique, par exemple, on comprend alors que les relations interpersonnelles requièrent aujourd'hui une grande disponibilité et une grande souplesse.

La culture plurielle constitue également un défi pour les institutions. Se caractérisant par leur stabilité, conçues au sein d'un type précis de société et s'adaptant lentement, elles peuvent parfois devenir dysfonctionnelles dans une société désormais plurielle : pensons à la famille, au système scolaire, aux Églises ou aux institutions judiciaires, par exemple. Quoi qu'il en soit, il y a ici des questions qui se situent nettement sur le terrain des valeurs et donc sur le terrain de l'éthique : quelles sont les exigences de la cohésion d'une société ? le contrat social peut-il inclure des valeurs communes non négociables ? quels sont ses seuils d'ouverture ? où se situe le point d'équilibre entre l'affirmation de l'autre et l'affirmation de soi, entre le respect de la pluralité et le besoin de cohésion ?

2.3 La transformation des liens fondamentaux

Sur le plan juridique, la société occidentale reconnaît aujourd'hui aux personnes une place comme elles n'en ont probablement jamais eue auparavant dans toute l'histoire de l'humanité. Chacun dispose, même si ce n'est pas selon une stricte égalité des chances dans les faits, d'une grande liberté dans la façon d'organiser sa vie. Mais qu'en est-il aujourd'hui des liens que chacun entretient avec les autres et de son rapport aux institutions ? Et qu'en est-il aussi des liens qui l'unissent à l'univers ?

2.3.1 Les liens sociaux

Le premier fait de société qui s'impose à la conscience, c'est celui d'une transformation majeure des liens fondamentaux qui unissent les personnes entre elles et les personnes aux institutions. Pensons d'abord aux *rapports entre les hommes et les femmes*, rapports qui se sont beaucoup modifiés, particulièrement sous la pression du mouvement féministe, mais aussi à la faveur de découvertes techniques qui ont permis aux femmes d'exercer un contrôle relatif sur leur fécondité. Les femmes ont désormais une meilleure autonomie financière et un accès plus large aux ressources éducatives. Le mariage traditionnel est remis en question[9] et les couples ont entre eux des rapports plus égalitaires que par le passé. Certes, les hommes n'occupent pas encore tellement la sphère privée de l'activité humaine — partage des tâches domestiques et éducatives — et les femmes éprouvent encore de la difficulté à faire entendre leurs voix aux niveaux décisionnels de la vie en société. Mais les rapports

8. Jacques Lesourne, *Les Mille Sentiers de l'avenir*, Paris, Seghers, 1981, pp. 237 et 244.

9. Renée B. Dandurand, *Le Mariage en question*, Québec, IQRC, 1988.

qu'ont aujourd'hui les jeunes avec l'autre sexe diffèrent sensiblement de ceux qu'ont connus leurs parents avant eux.

La famille est elle aussi en profonde mutation[10], et les modèles à partir desquels les générations montantes vont devoir se définir sont à la fois de plus en plus diversifiés et de plus en plus précaires. Par exemple, le Québec d'aujourd'hui est maintenant composé de familles biparentales traditionnelles ou reconstituées (79 %), mais aussi de familles monoparentales (21 %), dont huit sur dix ont à leur tête une femme. Dans les familles biparentales, le couple à deux revenus est maintenant le modèle dominant. Le rôle maternel prend moins de place qu'avant dans la vie des femmes et le lien paternel est plus fragile, ce qui n'est pas sans conséquence, en particulier sur l'éducation affective des jeunes[11]. Dans l'ensemble, les rôles parentaux semblent aujourd'hui plus difficiles à assumer que par le passé : les impératifs économiques, les exigences sociales, les diversités culturelles et les modèles familiaux paraissent être des facteurs déterminants de cette plus grande difficulté. Environ la moitié des enfants qui naissent maintenant seront par ailleurs des enfants uniques. De plus, la période de cohabitation des jeunes avec leurs parents et de dépendance financière à leur égard s'est considérablement allongée : 40 % des femmes et près de 50 % des hommes de 20 à 29 ans vivaient encore chez leurs parents en 1986, comparativement à 25 % et 33 % en 1971. En revanche, les personnes âgées vivent de plus en plus à l'écart des autres générations et rares sont aujourd'hui les jeunes qui envisagent de prendre leurs parents en charge lorsque ceux-ci seront en perte d'autonomie.

Les communautés de base — comme la paroisse, le village, le quartier — *se sont aussi largement effritées*. L'urbanisation s'est accompagnée d'isolement, d'anonymat, de mobilité géographique et d'itinérance; l'univers de chacun est plus vaste mais moins stable qu'auparavant. La vie associative connaît par ailleurs actuellement un essor important : des réseaux se créent entre des gens qui partagent un loisir ou un sport, une situation de vie, un problème de santé ou encore une cause sociale ou politique. Les garderies elles-mêmes constituent une nouvelle communauté de base pour beaucoup d'enfants. Dans l'ensemble, les personnes doivent maintenant apprendre à construire leur identité au sein de relations humaines plus précaires et moins durables que par le passé.

Des transformations majeures surviennent également dans les rapports *entre les personnes et les grandes institutions*. Ces rapports se complexifient, s'alourdissent, se bureaucratisent et se dépersonnalisent un peu plus chaque jour. Qui ne s'est heurté un jour ou l'autre à la multiplication des interlocuteurs et à la difficulté de les identifier dans ses rapports, par exemple, avec un ministère, une compagnie, un hôpital ou un grand magasin ? La codification du comportement humain se fait de plus en plus pointilleuse dans les lois, règlements ou conventions collectives. La judiciarisation teinte maintenant les rapports sociaux[12], le recours aux tribunaux étant trop souvent la seule possibilité pour une personne de se faire entendre par les institutions avec lesquelles elle transige. La séparation du privé et du public pourra même conduire à une éthique privée juxtaposée à une éthique publique, dans la même personne[13].

On assiste donc à un effritement des anciennes solidarités et à la création de nouvelles. Si, dans le monde occidental du moins, les personnes jouissent d'une plus grande liberté individuelle et d'un éventail de possibilités plus vaste qu'autrefois, cette liberté s'accompagne aussi de l'anxiété liée à la nécessité de faire des choix et d'assumer les conséquences de ses actes. En outre, le sentiment d'appartenance au groupe est plus fragile, l'individualisme augmente et le détachement à l'égard des institutions s'accentue. De telles transformations interpellent la capacité de chacun de définir ce qu'il entend devenir. On est donc sur le chemin de défis éthiques difficiles, qui entraînent avec eux des sentiments d'insécurité et d'angoisse et qui donnent même parfois le goût de fuir. Mais si la conscience peut chercher à s'endormir, elle peut aussi en profiter pour relever ces défis que lui lance la mutation des liens fondamentaux.

2.3.2 Les liens avec l'univers

La question du rapport de l'être humain à son environnement est devenu aujourd'hui une préoccupation de taille et il est prévisible qu'elle constituera l'un des défis majeurs du XXI^e^ siècle. De plus en plus de gens prennent conscience, comme le rappelle une vieille légende indienne, que « l'homme n'a pas tissé la toile de la vie : il n'en est qu'un brin. Quoiqu'il fasse à la toile, c'est à lui qu'il le fait ».

La dimension la plus fondamentale de cette question réside dans la prise de conscience que scientifiques et écologistes tentent de partager avec les industriels, les politiciens et l'ensemble de la population : *l'univers, incluant l'être humain, constitue un*

10. Par exemple, voir l'édition spéciale de *Newsweek* de l'hiver-printemps 1990 intitulé « The 21st Century Family » ou encore Louis Roussel, « L'avenir de la famille », dans *La Recherche*, vol. 20, octobre 1989.

11. Guy Corneau, *Père manquant, fils manqué*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1989.

12. Jacques Dufresne, *Le Procès du droit*, Québec, IQRC, coll. Diagnostic, 1987.

13. Jacques Grand'Maison, *Le Privé et le public*, Montréal, Leméac, 1975.

écosystème. Tous les éléments y sont donc interdépendants et l'action sur l'un d'eux a des répercussions sur les autres. Des sous-systèmes existent, qui relient entre eux les éléments, et qui sont eux-mêmes en lien avec l'ensemble de la planète envisagée comme système. Depuis que les satellites montrent la terre dans sa globalité et que des instruments l'auscultent en toutes ses dimensions, il est devenu plus facile de prendre conscience que la planète est un tout, un écosystème ou, comme le disait Buckminster Fuller, un Vaisseau spatial, dont l'équilibre demeure fragile.

De fait, cet équilibre est un équilibre dynamique. Il n'est pas donné une fois pour toutes. Les mouvements géologiques, les changements climatiques et l'évolution des formes de vie témoignent d'une évolution de la planète qui a duré environ 4,5 milliards d'années, jusqu'à l'apparition de l'être humain, dont la conscience prend racine dans une structure biochimique extrêmement complexe[14]. Les mouvements de civilisation, et particulièrement les progrès réalisés par la technoscience, font aussi partie de l'écosystème. Or, le rythme accéléré de ces progrès, leur intensité jamais vue auparavant, l'idéologie de domination de la nature et la poursuite du mieux-être et du profit qui les fondent menacent désormais l'équilibre fragile de l'écosystème.

Quelques faits peuvent être ici rappelés. D'abord, la densité d'occupation du sol, dans les sociétés urbanisées et industrialisées dont le Québec fait partie, est trop souvent liée à la détérioration de l'air et de l'eau et à la destruction des forêts et des terres agricoles. Les environnements urbains sont souvent devenus des milieux hautement technicisés, énergivores et hyperutilisateurs des ressources naturelles.

De plus, la surconsommation des énergies d'origine fossile crée une importante source de pollution des villes et provoque ce qu'on appelle un effet de serre, se traduisant, entre autres choses, par le réchauffement de l'ensemble de l'atmosphère. Il n'est pas exclu qu'un tel réchauffement entraîne, à son tour, un déséquilibre écologique global, dont les répercussions sociales pourraient être considérables. Ajoutons à cela le recours à l'énergie nucléaire, dont les déchets radioactifs risquent d'avoir des effets sur le code génétique humain : le danger n'en est alors que plus sérieux.

En outre, la surconsommation de produits chimiques s'est révélée être une véritable boîte de Pandore. La mise sur le marché de milliers de produits chimiques, dont on ne connaît que très peu les effets sur les organismes vivants en particulier et sur l'environnement en général, a contribué à la pollution des cours d'eau, des sols et de l'air. Ces produits, entrés dans la chaîne alimentaire, s'accumulent actuellement dans les tissus des vivants.

Enfin, plus fondamentale peut-être parce que se situant à la source des faits précédents, une idéologie de la croissance illimitée de la production et de la consommation a longtemps prévalu dans les sociétés industrielles avancées. L'une des illusions les plus graves, au cœur de cette idéologie toutefois en voie de régression, réside dans la croyance que les ressources sont illimitées et inépuisables, de sorte qu'elles peuvent être exploitées sans vision prospective, et que le pouvoir autorégénérateur de la nature est infini.

Or, ce que rappelle la conscience écologique, c'est justement que *notre monde a des limites* et que l'équilibre fragile du système planétaire peut être rompu[15]. Elle pose la question des liens de l'être humain avec son environnement. Elle renvoie à la responsabilité individuelle et collective des actes destructeurs de l'environnement et à la solidarité régionale, nationale et planétaire dans les gestes à accomplir. Elle ouvre en somme sur un questionnement éthique.

2.4 L'intensification de certains rapports de domination

La mutation sociale dans laquelle notre société est engagée comporte toutefois, hélas, des effets négatifs qu'on n'a pas su ou qu'on n'a pas pu éviter. Les inégalités socio-économiques s'accroissent et la violence se fait plus fréquente. La société moderne semble en effet accepter des formes de démesure et de déséquilibre qui peuvent susciter sa propre contre-productivité et engendrer son autodestruction. Ce sont, en quelque sorte, les effets « pervers » de la mutation sociale.

2.4.1 L'accroissement des inégalités socio-économiques

Le problème de l'inégalité existe d'abord sur la scène mondiale, où l'écart entre pays riches et pays pauvres va sans cesse en augmentant, foncièrement selon l'axe Nord-Sud de la planète. Les pays développés — plus au Nord — utilisent d'ailleurs à eux seuls plus de 80 % des ressources de la planète, même s'ils ne constituent que 20 % de sa population[16]. Sur le plan mondial, deux sociétés nettement caractérisées sont donc en train de se cristalliser. Par delà les inégalités entre individus, classes ou groupes sociaux s'accroît l'inégalité entre sociétés, s'instaure une profonde cassure entre deux mondes. L'esprit de

14. UNESCO, *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Paris, 1977, p. 35; Hubert Reeves, *Patience dans l'azur*, Québec, Québec Science, 1981 et *L'Heure de s'enivrer, l'Univers a-t-il un sens ?*, Paris, Seuil, 1986.

15. Pierre Dansereau, « L'Urgence d'agir », dans *Québec Science*, avril 1990, pp. 38 et suiv.

16. René Dumont, *L'Utopie ou la mort*, Paris, Seuil, 1973; « Appel aux Québécois », dans *Québec Science*, mai 1990, pp. 29 et suiv.

compétition et de performance de même que la préoccupation individualiste et matérialiste érigés en modèles dominants, voire en idéologie, nous font oublier des populations dont le rythme de croissance n'est pas le même que le nôtre.

On peut dégager quelques traits marquants de cette inégalité croissante au sein même de la société québécoise. Disons, tout d'abord, que les populations défavorisées se retrouvent de plus en plus *concentrées dans des zones bien définies*. En fait, la progression des inégalités socio économiques caractérise plus particulièrement les communautés en déclin démographique, c'est-à-dire les milieux ruraux éloignés et les centres des grandes villes. En milieu rural, le dépeuplement commence dans l'arrière-pays et s'étend aux localités voisines, puis aux petites villes. Les centres-villes, pour leur part, se spécialisent tellement dans des fonctions de service qu'ils laissent peu de place à la résidence familiale.

Ces zones, aux contours géographiques bien définis, ont d'ailleurs *des caractéristiques communes ayant entre elles une forte corrélation* : faibles revenus, taux d'inoccupation élevé, niveau de scolarisation bas, piètre qualité des logements, espérance de vie plus faible, taux d'incidence plus élevé d'inadaptation juvénile et de handicaps sociopédagogiques divers. Ainsi, la quasi-totalité des interventions effectuées par le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de la Justice dans le domaine de la mésadaptation sociale à Montréal, par exemple, est concentrée dans quelques quartiers seulement de la ville. Il existe aussi une différence de sept ans dans l'espérance de vie des Montréalais selon les divers quartiers; en outre, les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage, par exemple, se retrouvent en plus grand nombre dans ces milieux qualifiés de « socialement sous-développés[17] ».

Cette augmentation des inégalités *touche des groupes précis* de personnes qu'elle marginalise de plus en plus[18]. Il s'agit d'abord des jeunes qui connaissent toujours un taux de chômage élevé et qui n'ont souvent accès qu'à des emplois à statut précaire[19]. Il s'agit aussi principalement des femmes chefs de famille monoparentale; on parle ici de féminisation de la pauvreté, les femmes ne gagnant toujours en moyenne que 60 % du revenu masculin[20]. Il s'agit en outre d'un nombre significatif d'enfants. Au Canada, plus d'un million d'enfants de moins de 16 ans, soit près d'un enfant sur quatre, grandissaient en 1985 dans une famille à faible revenu, comparativement à un sur cinq en 1973. Sur le plan international, selon un rapport de l'UNICEF[21], trente-huit mille enfants du tiers monde meurent encore de faim quotidiennement. Il s'agit aussi des personnes âgées — surtout des femmes — vivant seules, qui courent un risque très élevé de pauvreté, et dont le nombre augmente sans cesse.

Des questions de fond, à saveur éthique, surgissent face à cet accroissement des inégalités : sommes-nous responsables des effets pervers de la mutation sociale ? jusqu'à quel point peut-on soutenir un progrès et une croissance qui accentuent par ailleurs certaines inégalités entre individus et entre groupes ? de telles inégalités sont-elles inévitables ?

2.4.2 La montée de la violence

La violence n'est certes pas un phénomène nouveau dans les rapports humains. Il suffit de jeter un rapide coup d'œil sur l'histoire pour relativiser la perception que nous en avons aujourd'hui. Mais, outre le fait qu'on en soit devenu plus conscient, ce qu'on observe, aujourd'hui, c'est une montée de la violence dans les rapports sociaux familiers.

Qu'elle soit physique, verbale ou psychologique, la violence est toujours, en quelque manière, *l'usage abusif d'un pouvoir qui porte préjudice à autrui*. C'est véritablement un rapport de domination — et donc d'inégalité — destructrice, et le symptôme d'un besoin insatisfait, justifié ou non. Elle peut aussi témoigner de la haine ou de l'impuissance, mais elle s'enracine souvent dans le désespoir découlant de rapports sociaux manqués et frustrants.

Certains se surprennent parfois du fait que bien des jeunes en soient si friands : mais si leurs héros sont Batman ou Rambo et s'ils consomment en grande quantité des films violents et des vidéos d'horreur où la violence est valorisée, il ne faut pas tellement s'en étonner.

Par ailleurs, en milieu urbain, surtout, des gangs de jeunes s'affrontent, des groupes ethniques s'opposent les uns aux autres, des plus vieux terrorisent des plus jeunes, des garçons harcèlent des filles, des jeunes s'en prennent à des personnes âgées. Et quand ils ne s'en prennent pas à autrui, c'est parfois contre eux-mêmes, par l'entremise de la drogue ou de la prostitution par exemple, que des jeunes retournent leur insatisfaction ou leur frustration. Cela peut même aller jusqu'au suicide, dont le taux est plus élevé que jamais chez les jeunes Québécois actuellement.

17. Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1989.

18. Jacques Grand'Maison, *Les Tiers*, Montréal, Éditions Fides, 1986.

19. Ministère du Travail, *Le Marché du travail*, vol. 19, n° 9, septembre 1989. Il faut ajouter que nombre de jeunes occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études, ce qui a un impact évident sur leur cheminement scolaire, d'une part, mais aussi sur la satisfaction immédiate de leurs besoins de consommation devenus de plus en plus considérables, d'autre part.

20. Conseil national du bien-être social, *Profil de la pauvreté*, Ottawa, 1988.

21. UNICEF, *La Situation des enfants dans le monde*, Rapport annuel 1990.

Les adultes auraient toutefois tort de s'étonner de cela et ils devraient d'abord prendre conscience de leur propre violence, voire de leur exploitation de la violence auprès des jeunes, avant de les pointer du doigt. La violence est en effet présente au sein même des familles : une femme sur sept subit durant sa vie la violence de son conjoint et quelque 37 000 jeunes de moins de dix-huit ans ont été signalés à la Protection de la jeunesse, en 1986, soit parce qu'ils étaient agressés physiquement ou abusés sexuellement, soit parce qu'ils vivaient dans des conditions telles que leur développement était compromis. À cela s'ajoutent les crimes contre la propriété, les voies de fait et les agressions qui n'ont cessé d'augmenter — au Québec comme dans la majorité des pays occidentaux — ces dernières décennies[22]. Et que dire d'un système dans lequel un jeune victime d'inceste doit parfois attendre une année avant que n'interviennent les services sociaux ?

Les modes de vie courants de cette société en mutation peuvent également être générateurs de violence : les familles sont instables, le marché du travail a ses exclus; les inégalités socio-économiques s'accentuent, l'isolement et l'anonymat sont plus marqués; la compétition est forte, le stress est répandu. Les frustrations de ne point participer autant qu'on le souhaiterait à la richesse collective et à la frénésie de la consommation augmentent. De plus, la violence est montée en épingle et omniprésente dans les médias, des actualités aux messages publicitaires en passant par les vidéoclips et les dessins animés; elle est tolérée et même encouragée dans les sports d'équipe et on la trouve aussi dans nombre de jouets populaires; le terrorisme lui-même paraît, à l'occasion, rentable.

Toutes ces formes de violence sont interreliées. Elles constituent les maillons d'une chaîne qui, une fois installée, devient difficile à briser. Surtout lorsque les facteurs se conjuguent — chômage, pauvreté, alcoolisme, difficultés conjugales, par exemple —, la violence apparaît plus facilement. Les victimes de violence en viennent parfois à reproduire elles-mêmes ces modèles de comportement et la roue continue ainsi de tourner, à moins que quelqu'un quelque part ne brise la chaîne, par des gestes d'accueil, d'amitié et d'amour. C'est bien connu : les adultes violents ont souvent été maltraités ou mal aimés durant leur enfance. Et comme les médias offrent quotidiennement la violence en spectacle, on finit par la banaliser jusqu'à l'indifférence. Quelle part chacun de nous prend-il dans cette culture de la violence ? faudrait-il prendre davantage de précautions envers les personnes plus fragiles ou les groupes plus démunis lorsque la mutation sociale est rapide ? devrions-nous repenser certains de nos choix collectifs de développement ? Des questions de cet ordre nous renvoient, une fois de plus, à une réflexion éthique.

* * *

Comme on le voit, les signes de transformation observés dans le monde scolaire ne sont finalement que les indices d'une mutation sociale beaucoup plus large. Certains faits de société, évoqués ici, témoignent parmi d'autres de cette mutation qui, en profondeur, lance à la société en général et à l'éducation en particulier de sérieux défis éthiques.

22. Arlette Fortin et Yvon Poulin, « Délinquance et criminalité en milieu urbain », dans *Municipalité*, novembre 1989, pp. 14-16.

Chapitre III
Des défis éthiques pour la société et l'éducation

Les faits de société brièvement décrits et analysés au chapitre précédent n'étaient, en somme, que quelques manifestations parmi d'autres de la mutation sociale considérable que nous sommes en train de vivre. La société se transforme en profondeur, certains la décrivant même comme « le temps des ruptures[1] »; d'autres parlent d'une transition vers une société postindustrielle, où de nouvelles alliances deviennent possibles. Quoi qu'il en soit, nous semblons vivre actuellement une expérience collective que n'ont pas vécue les générations précédentes et qu'il semble opportun de reconnaître comme un véritable inédit historique. Cette mutation sociale relance donc, sous des formes relativement neuves, des défis éthiques qui concernent la société, dans son ensemble, et l'éducation, en particulier. En effet, l'éthique ne se déploie pas « in vitro », en laboratoire[2]. La mutation sociale actuelle nous oblige ainsi à reformuler nombre de questions et de réponses éthiques.

On a parfois l'impression que cette mutation sociale entraîne dans son tourbillon les individus et les collectivités. Mais, parce que les êtres humains sont humains, ils finissent toujours par s'arrêter et se demander: « Pourquoi faisons-nous cela ? où voulons-nous aller ? que voulons-nous devenir ? que faut-il choisir parmi la gamme des possibles actuels ? que faut-il faire dans cette situation ? » Sous une forme ou sous une autre, telles sont bien les questions et les défis éthiques. C'est, d'une certaine manière, « l'épreuve du feu » pour les actions à faire, l'épreuve de la conscience qui interroge, cherche et choisit d'agir en un sens qui lui semble convenir finalement à l'accomplissement de l'être humain ou à « l'ascension de l'humanité[3] ». Accepter les interrogations qui jaillissent de la mutation sociale, aller au plus profond de la délibération intérieure qu'elles suscitent et au bout du débat collectif qu'elles requièrent, c'est vivre éthiquement. C'est à ce point que se situent une personne préoccupée du sens qu'elle peut donner à sa vie et « une société en quête d'éthique[4] ».

C'est pour participer à ce débat collectif que le Conseil tente ici de mettre en relief *quelques-uns des défis ou des dilemmes éthiques* provoqués par l'actuelle mutation sociale. Ces défis étant ceux de la société, ce sont aussi ceux auxquels les établissements d'éducation ne peuvent échapper. Qui plus est, cependant, chacun de ces défis revêt aussi une coloration particulière en contexte éducatif. Les établissements d'éducation sont ainsi interpellés sur les actions qu'ils entendent mener pour accomplir leur mission et sur le sens qu'ils veulent lui donner: quel type de personnes veulent-ils contribuer à former ? comment entendent-ils participer au développement de la société ? sur quels choix et sur quelles valeurs vont-ils appuyer les orientations de leur action ?

Ce chapitre comprend cinq sections, qui présentent quelques défis ou dilemmes éthiques, avec leur tonalité particulière en contexte éducatif. La *première* traite des valeurs liées au progrès scientifique et au progrès social; en éducation, il y va des valeurs liées à la formation scientifique et à la formation plus large du citoyen. La *deuxième* jette un regard sur le dilemme possible entre les valeurs rattachées soit au niveau de vie soit à la qualité de vie; en contexte éducatif, c'est le débat sur l'accessibilité et la qualité. La *troisième* rappelle l'opposition au moins apparente entre les valeurs identifiées à l'expertise et celles qu'on rattache à la participation; dans le système d'éducation, cela prend la coloration de l'efficacité et de la responsabilité. La *quatrième* reconnaît qu'une opposition de valeurs est possible entre la promotion personnelle ou collective et la solidarité, opposition qu'on retrouve en milieu éducatif. La *cinquième* précise les valeurs liées tant à l'identité qu'à l'ouverture; dans le domaine éducatif, les valeurs en jeu se rattachent soit à la conservation soit à la transformation de la culture. L'analyse de tous ces dilemmes éthiques nous montrera, finalement, qu'il est possible de trouver des points de réconciliation entre ces réseaux de valeurs et que, dans l'ensemble, les valeurs de l'un des pôles peuvent agir comme mesure des valeurs de l'autre pôle.

3.1 Le progrès scientifique et le progrès social

L'ensemble des faits de société décrits plus haut nous renvoient à des réseaux de valeurs sous-jacents. Ainsi, une constellation de valeurs existe, d'un côté, autour du progrès scientifico-technique et, de l'autre, autour du progrès social.

1. Claude Julien, « Le Temps des ruptures », dans *Le Monde diplomatique*, mai 1989.
2. Jacques D'Hondt, « L'Éthique dans le monde comme il va », dans *Justification de l'éthique*, Actes du XIX[e] congrès de l'Association des sociétés de philosophie de langue française, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1984.
3. Neil Postman, *Enseigner c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981, p. 173 et suiv.
4. Jacques Grand'Maison, *Une société en quête d'éthique*, Montréal, Fides, 1977.

Dans l'*orbite de la science et de la technologie*, en effet, on retrouve une valorisation fondamentale à la fois de la curiosité humaine qui prend racine dans l'étonnement et de la recherche systématique qui naît du désir de savoir. La connaissance et la compréhension méthodiques de l'être humain et de l'univers y sont poursuivies comme valeurs, à travers la construction de modèles abstraits permettant d'expliquer certains phénomènes. Le progrès de la science consiste à proposer de nouvelles lectures du monde qui sont toujours en même temps des réécritures et des entreprises de transformation.

Car justement, la science est de plus en plus inséparable d'une maîtrise de l'univers. La reconstruction théorique du monde ne s'effectue pas indépendamment de son contrôle efficace, comme on l'a signalé au chapitre précédent. La science et la technique sont ainsi liées, de telle sorte que les progrès dans un domaine refluent rapidement sur l'autre. L'activité scientifique moderne est même caractérisée par son opérationnalisation, c'est-à-dire par son lien avec la technologie : elle est étroitement liée au pouvoir sur les choses et sur l'être humain[5].

La valorisation de la connaissance s'accompagne donc d'une valorisation de la maîtrise technologique. En somme, la compréhension et la transformation du monde sont les deux dimensions inséparables de la rationalité moderne. Mais cette rationalité prend parfois un caractère exclusif; elle se transforme en « foi scientifico-technique » et peut même aller jusqu'à nier la valeur de toute autre forme de regard sur l'univers ou de maîtrise du monde, ignorer les inégalités qu'elle crée entre classes sociales, voire entre pays développés et pays du tiers monde, endommager et même détruire l'environnement.

Un ensemble de valeurs gravitent aussi *autour du progrès social*. Il arrive en effet que des personnes et des groupes rappellent, dans leurs discours et leurs pratiques, les exigences de l'équité et de la juste répartition des ressources, la nécessité d'orienter la recherche scientifique et le développement technologique selon des choix sociaux axés sur la justice. Dans cette optique, la compréhension systématique et la maîtrise efficace du monde ne doivent se faire ni au détriment de la santé de tous, ni aux dépens de la liberté des personnes, ni à l'encontre de la justice au sein d'une société et même entre sociétés, ni dans l'oubli du respect de l'environnement. La rationalité et la cohérence scientifico-techniques rencontrent ici une rationalité et une cohérence sociales; le progrès scientifique se mesure au progrès social qui, lui aussi, peut véhiculer ses propres effets pervers, tel le refus rétrograde du développement de la technoscience.

Des questions ayant trait au sens même de la vie humaine se posent alors : ce qui est scientifiquement prouvé et techniquement faisable est-il nécessairement bon pour l'être humain et la société ? doit-on faire ce que l'on peut désormais accomplir[6] ? pourquoi mener telle recherche ou développer telle technique ? quelles sont les priorités du développement ? quel avenir voulons-nous pour l'être humain ?

À ce point précis, progrès scientifique et progrès social peuvent peut-être se rejoindre dans la recherche d'un *large développement humain*, englobant la connaissance et la justice, la rationalité et la sagesse, l'efficacité et la signification, l'ordre des moyens et l'ordre des fins. Une telle recherche se fait jour, à l'heure présente, en tant que poursuite d'une réconciliation des valeurs de la science, de la technologie et de la société. Elle apparaît aussi comme volonté de rétablir l'équilibre perdu.

C'est en ce sens que certains ont parlé, par exemple, du rétablissement d'« une société à la mesure de l'homme[7] ». Dans cette société, la science s'ouvre sur une vision systémique de l'univers, de la vie et de l'être humain[8] et la technologie prend aussi « un visage humain[9] ». Il semble que le dilemme puisse être surmonté, qu'un consensus soit possible et qu'un point de rencontre existe entre les valeurs liées au progrès de la technoscience et les valeurs rattachées au progrès social.

En contexte éducatif, ce défi éthique prend une coloration particulière : *celle de la formation scientifique et de la formation polyvalente*. L'importance prise par la science et la technologie dans la société a amené le système scolaire à faire de l'éducation scientifique et technologique un élément essentiel de la formation de base des élèves, comme on l'a rappelé au chapitre précédent. Le développement des emplois dans ce domaine a aussi eu des incidences sur la formation professionnelle offerte aux divers ordres d'enseignement. Les activités de recherche des collèges et des universités en science et en technologie ont également pris plus d'ampleur.

---

5. Guy Bourgeault, « L'Éthique face à la technologie : plaidoyer pour un nouvel esprit éthique », dans *L'Éthique à venir : une question de sagesse ? une question d'expertise ?*, Actes du colloque tenu à l'UQAR, Québec, les Éditions du Groupe de recherche Ethos, 1987, p. 45; Jean Ladrière, *Les Enjeux de la rationalité, Le défi de la science et de la technologie aux cultures*, Paris, Aubier-Montaigne/Unesco, 1977, p. 28; Jürgen Habermas, *La Technique et la science comme « idéologie »*, Paris, Gallimard, 1973. Habermas y parle d'une « technicisation de la science » et d'une « scientificisation de la technique ».

6. Voir : Louise Chené, « De quoi sera faite la société de l'an 2000? ». Exposé livré lors d'une rencontre avec des représentants du Conseil des collèges, le 15 juin 1989, p. 70; voir aussi : Ricardo Petrella, « L'Homme, ce grain de sable… », dans *Le Monde diplomatique*, avril 1990.

7. E.F. Schumacher, *Small is Beautiful, Une société à la mesure de l'homme*, Paris, Seuil, 1978.

8. Fritjof Capra, *Le Temps du changement* […], pp. 247 et suiv.

9. E.F. Schumacher, *op. cit.*, p. 153.

Il semble toutefois que le système d'éducation n'ait pas encore su trouver l'équilibre entre la nécessité de la formation scientifique et la reconnaissance des autres modes d'appréhension du réel. À tous les ordres d'enseignement — sauf peut-être au primaire —, on assiste à une survalorisation des mathématiques et des sciences de la nature au détriment des sciences humaines, des lettres et des arts. Le système scolaire a, d'une certaine manière, consacré l'étude des mathématiques et des sciences de la nature comme voie royale de formation, par la place qu'il leur accorde dans les curriculums, par leur statut de préalables à la poursuite d'études supérieures et par la valorisation des méthodes quantitatives qui prévaut dans le champ de la recherche[10].

Les visées de développement intégral de la personne et celles d'une formation fondamentale, qui incluent une compétence éthique, se trouvent en partie mises en veilleuse par la survalorisation de la connaissance scientifique et la disqualification des autres formes de connaissance. Le système d'éducation risque donc de contribuer, à sa manière, au maintien du déséquilibre entre les valeurs liées au progrès scientifique et celles qui sont rattachées au progrès social. C'est là un débat d'ordre éthique qui nous situe au cœur même de la mission éducative et auquel devraient s'attarder les établissements d'enseignement.

3.2 Le niveau de vie et la qualité de vie

Certains faits de société décrits au chapitre précédent nous réfèrent aussi à deux univers de valeurs apparemment contradictoires. Il s'agit de ces ensembles de valeurs qui s'organisent autour de ce qu'on nomme le niveau de vie, d'une part, et de ce qu'on appelle la qualité de vie, d'autre part.

L'augmentation du niveau de vie est une valeur — c'est même, à vrai dire, un système de valeurs — largement partagée au sein de notre société. Elle repose sur la croissance économique comme sur son assise première. Pour que la consommation des biens et des services augmente, leur production doit progresser. Pour que l'accès aux ressources soit élargi, leur exploitation systématique s'impose. L'augmentation du produit national brut (PNB), qui consiste justement dans la croissance des activités de production de biens et de services, est même devenue un indicateur éminemment positif dans le discours économique dominant, peu importe à la limite qu'on fabrique un outil de guerre ou qu'on offre un service éducatif.

Dans le registre des valeurs qui se rattachent au niveau de vie, on reconnaît donc d'abord la primauté de l'activité productive elle-même. Dans ce contexte, chaque personne revendique donc le droit au travail. C'est là une question de dignité première, dont tous ne peuvent bénéficier à l'heure actuelle. On accorde également une très grande importance à l'activité de consommation et de possession, à tel point que le bien-être lié au niveau de vie se situe essentiellement dans le monde de l'avoir. Il est alors facile de comprendre la frustration profonde de ceux et celles qui sont au chômage — et qui jouissent donc d'un piètre pouvoir d'achat — dans une société florissante, dont l'un des axes essentiels est le niveau de vie. Poussée à l'extrême, cette centration sur le plus-avoir débouche sur un hédonisme facile, une soumission aux modèles et aux valeurs de la mode et de la publicité, une réduction de l'être à l'avoir et même un gaspillage et une destruction de l'environnement. Elle peut aboutir à des formes d'individualisme et de matérialisme fondés sur le pouvoir de l'argent. Laissé à lui-même, l'indicateur exclusivement économique conduit à de telles formes de matérialisation des valeurs.

À ce matérialisme s'opposent maintenant des voies et des pratiques qui se réfèrent de plus en plus à la *qualité de vie*. Là aussi s'organise un véritable système de valeurs, dont le cœur réside dans le sentiment de solidarité entre l'être humain et le reste de l'univers. On y rappelle qu'il y va de la survie même de l'humanité, qu'il est important d'acquérir une conscience planétaire, que la convivialité et le mieux-être des personnes intégrées à des communautés vivantes sont ce qu'il y a de plus important, que la terre et ses richesses sont la propriété de tous et non de quelques nantis qui peuvent en disposer à leur guise, qu'il faut penser à long terme et de manière holistique. Il arrive parfois, cependant, que le discours écologique prenne chez certains l'allure d'un fanatisme religieux.

Au point de rencontre de ces deux réseaux de valeurs, des questions fondamentales surgissent : que faut-il produire ? faut-il limiter la croissance ? la survie écologique doit-elle être primordiale ? pourquoi la croissance et pourquoi le respect de l'environnement ? comment réconcilier le plus-avoir et le plus-être ? Ces questions mettent en jeu, au quotidien, des valeurs éthiques qui peuvent façonner le visage d'une société, voire de l'humanité de demain.

À ce point de jonction des valeurs liées à l'économie et à l'écologie commence aussi à s'esquisser, modestement, une *vision du développement durable* et de ce que certains appellent le bonheur national brut (BNB). Ce qu'on tente de réconcilier alors, c'est la poursuite du niveau de vie et celle de la qualité de vie, le court et le long terme, la revendication et la responsabilité.

Ce qu'on redécouvre, ici comme ailleurs, c'est que les valeurs de l'un des pôles doivent agir comme mesure des valeurs de l'autre pôle. L'être ne doit pas nier l'avoir, pas plus que la convivialité ne doit écarter le mieux-être matériel. On est en recherche

10. Le Conseil a publié plusieurs avis sur la question, comme on l'a rappelé dans le premier chapitre.

d'équilibre. On peut bien consommer aujourd'hui, mais il faut en même temps conserver pour demain. Le développement durable suppose un développement dont les effets bénéfiques actuels vont se perpétuer dans le temps et profiter aussi aux générations futures. Il implique des choix collectifs fondamentaux, avec un horizon d'équilibre et de synergie entre les valeurs en cause[11].

En contexte éducatif, ce dilemme éthique prend la coloration *des valeurs liées à l'accessibilité et de celles qui se rattachent à la qualité*. Ici aussi, c'est le débat du quantitatif et du qualitatif, du niveau d'accès à l'éducation et de la qualité même de l'éducation. La réforme scolaire qui a suivi le rapport Parent était porteuse d'un choix social majeur : l'accessibilité de tous et de toutes à l'éducation[12]. La création d'un système public d'éducation devait permettre une généralisation de l'éducation et l'égalisation des chances. Le système d'éducation se voyait ainsi contribuer à l'atteinte de l'égalité entre les personnes et au développement socio-économique du Québec. Au cours des vingt-cinq années qui ont suivi, le Québec a connu une hausse généralisée de la fréquentation scolaire qui, dans l'ensemble, a même dépassé les objectifs fixés. Par ailleurs, l'égalisation des chances d'accès et de réussite, selon l'origine géographique, linguistique et socio-économique, et une réponse plus adéquate aux besoins des adultes demeurent des objectifs à poursuivre prioritairement[13].

Parallèlement à cela, dans un contexte d'accès généralisé, la tentation était grande de baisser les standards de qualité des contenus de formation ou de la sanction des études, pour les rendre à la portée du plus grand nombre. Ainsi, les visées d'accessibilité et de qualité en viendraient à s'opposer. Les établissements d'éducation ne peuvent désormais éviter ce débat, qui met en jeu des valeurs fondamentales liées à leur mission même. On peut observer que plusieurs cherchent déjà une conciliation des attentes sociales d'accessibilité et de qualité, en visant l'accès du plus grand nombre non seulement à l'admission, mais à une réelle réussite éducative au niveau le plus élevé possible. Dans cette veine, ils sont aussi invités à porter une attention spéciale aux élèves les plus démunis, à ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, à ceux qui connaissent l'échec et sont tentés d'abandonner leurs études. Concilier une logique de l'égalisation des chances et une logique de la réussite éducative pour le plus grand nombre constitue un défi éthique de taille lié à la mission éducative des établissements. Le débat de fond sur ces valeurs reste aujourd'hui pertinent.

3.3 L'expertise et la participation

On peut envisager les questions touchant à plusieurs faits de société décrits plus haut sous l'angle de deux autres systèmes de valeurs, dont on peut assez facilement observer la persistante confrontation. Il s'agit, cette fois, de valeurs qui pivotent autour de l'expertise et d'autres qui se rassemblent autour de la participation.

L'expertise[14], valeur largement reconnue dans une société où règne toujours la spécialisation, voire l'hyperspécialisation, représente le pouvoir fondé sur le savoir. Dans tous les domaines, on affirme la primauté de la compétence et de la spécialisation, on valorise le pouvoir professionnel. En même temps que l'efficacité du service, l'expertise en garantit la qualité, qu'on se situe, par exemple, dans le champ de la science, dans celui de la technique ou dans celui de l'information.

La professionnalisation et l'expertise actuelles s'enracinent dans la société industrielle. Dans le meilleur des cas, elles peuvent être interprétées et vécues comme un engagement et une responsabilité sur le plan social. Mais elles peuvent aussi avoir pour conséquences la désappropriation de l'autonomie chez les usagers des services, la domination de ceux qui possèdent le savoir, la manipulation des consciences et l'exclusion du plus grand nombre de l'exercice du pouvoir[15].

En face de l'expertise, émerge de plus en plus un ensemble de valeurs dont le cœur est la *participation*. Ici, sont affirmées la nécessité du partage du pouvoir, l'égalité des citoyens, la prise en charge autonome,

11. On peut consulter, sur ce sujet : Table ronde québécoise sur l'environnement et l'économie, *Le Développement durable, une question d'équilibre, Forum québécois sur le développement durable*, Québec, 1989 et « Tous à table », *Bulletin de liaison à l'intention des artisans du développement durable*; Commission canadienne pour l'UNESCO, *Déclaration de Vancouver sur la survie au 21e siècle*, Vancouver, 1989; André Beauchamp, « Une éthique nouvelle pour un monde en péril ? », dans *Cahiers de recherche éthique*, n° 14, Montréal, Fides, 1990, pp. 25 et suiv.

12. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 21.

13. *Ibid.*, pp. 43-44.

14. On donne ici au mot « expertise » le sens de « compétence d'expert », avec la nuance de pouvoir que contient le savoir de l'expert. On lira avec profit les réflexions à saveur éthique de M. Claude Béland, président du Mouvement Desjardins, au Sommet sur le financement de l'éducation primaire et secondaire, tenu à Montréal, les 1er, 2 et 3 mars 1990, par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Après avoir parlé de l'importance des valeurs, M. Béland affirme: « l'école [...] a pour mission de rendre les jeunes et les adultes capables d'utiliser le savoir de façon humaine et à l'intérieur d'un projet de société» (p. 3). Il est intéressant de consulter aussi des documents issus de la fonction publique québécoise, précisant les normes d'éthique qui devraient régir les professionnels ou les experts du gouvernement; voir : Gouvernement du Québec, *L'Éthique dans la fonction publique québécoise*, Québec, ministère du Conseil exécutif et *Analyse des normes d'éthique régissant les fonctionnaires*, Québec, ministère du Conseil exécutif.

15. Voir : *Critère*, « Les professions », n° 25, printemps 1979 et « La déprofessionnalisation », n° 26, automne 1979.

la foi dans les capacités de chaque personne de se prononcer sur l'orientation de la recherche scientifique et du développement technique, sur la qualité et la probité de l'information ou sur les besoins essentiels que l'expert peut contribuer à satisfaire. À ce réseau de valeurs se rattache la participation des parents, des consommateurs ou des citoyens à des comités et commissions de toute sorte, auxquels les spécialistes reprochent parfois leur inefficacité ou leur incompétence.

Au confluent de ces deux mondes de valeurs, s'affrontent donc la compétence professionnelle et la participation démocratique, le pouvoir de l'expert et l'autonomie du citoyen. Là se posent des questions fondamentales qui témoignent de la question éthique : jusqu'où doit-on confier son destin à un expert ? qui doit contrôler la recherche scientifique, le développement technique ou les médias d'information ? le savoir doit-il nécessairement être partagé ? à quoi sert l'exercice du pouvoir ?

À ce niveau de confrontation des discours, des pratiques et des valeurs qui les sous-tendent, une voie d'avenir est esquissée en direction de ce qu'on nomme la *convivialité*, c'est-à-dire d'une communauté à échelle humaine au sein de laquelle des personnes autonomes se sentent solidaires; d'une tentative de mettre les institutions culturelles, les moyens politiques et les outils sociaux à la portée de chacun et chacune, dans le respect des compétences réciproques; d'une volonté de limiter l'une par l'autre l'expertise et la participation et de réconcilier le service efficace et l'autonomie créatrice[16].

La convivialité correspond davantage à un mode de production des biens et services et à un style de vie orienté vers la société postindustrielle. Elle prône l'efficacité des moyens, outils et institutions de toutes sortes dans le respect des valeurs d'autonomie et de créativité des personnes et des groupes. Dans tous les domaines — éducation, médecine, transports, logement, agriculture, justice, par exemple —, elle dénonce le monopole des experts et promeut une vision où le savoir-faire et le pouvoir-faire des personnes soient respectés et valorisés.

En milieu éducatif, ce dilemme éthique prend aussi la coloration *de l'efficacité et de la responsabilité*. Dans une recherche d'efficacité et d'équité, le développement du système scolaire québécois s'est accompagné d'un encadrement de la vie scolaire passablement centralisé: encadrement budgétaire relativement précis, négociation nationale des conventions collectives des personnels du primaire, du secondaire et du collégial, adoption de régimes pédagogiques nationaux, examens ministériels uniformes au secondaire, décision centrale sur la répartition des enseignements professionnels. La responsabilité des agents locaux, autant des personnels que des commissaires élus, s'en est trouvée considérablement réduite. En somme, ces encadrements uniformes limitent forcément le champ d'initiative et de participation locale.

Il semble que la gestion locale de ces encadrements ait même ajouté à la rigidité des mécanismes. Certaines marges de manœuvre, entre autres dans la mise en place des régimes pédagogiques ou l'implantation des nouveaux programmes, ne sont pas toujours utilisées. Finalement, tant les directions d'établissement que le personnel enseignant se sentent souvent les exécutants de décisions prises en leur absence. La rationalisation de l'activité éducative a ainsi pu conduire au désengagement et à l'absence de prise en charge locale, compromettant même paradoxalement l'efficacité recherchée.

Par ailleurs, on prend de plus en plus conscience du fait que chaque établissement d'enseignement est porteur d'une dynamique interne qui permet de traduire dans la vie quotidienne les orientations générales et les encadrements communs, en prenant appui sur une connaissance des besoins de ses effectifs, des caractéristiques de son personnel et des ressources de son milieu. Miser sur cette dynamique de l'établissement ne permettrait-il pas de joindre les valeurs de la participation à celles de l'efficacité ? Une écoute systématique des besoins de la communauté peut aussi constituer, pour chaque établissement, un moyen privilégié permettant d'ajuster les services offerts et donc une autre occasion de concilier la participation et l'expertise.

La recherche d'efficacité, s'appuyant sur le recours à l'expertise, pose également d'autres défis en milieu scolaire. Par exemple, la compétence des gestionnaires d'établissement exclut-elle d'emblée la participation des autres catégories de personnel aux décisions qui concernent l'organisation de la vie de l'école ? De même, le savoir-faire pédagogique des enseignantes et enseignants ainsi que l'autonomie nécessaire à l'exercice de leur profession s'opposent-elles à une participation active des parents et des étudiants à la chose scolaire ? Ces questions rejoignent les valeurs qui fondent éthiquement une mission éducative qui, bien réalisée, peut assurer la qualité de la participation de chaque personne en développant sa compétence, favoriser chez elle un engagement responsable s'appuyant sur de solides connaissances, enraciner le discernement des valeurs dans des savoirs disciplinaires maîtrisés et donc réconcilier en chacun, dans toute la mesure du possible, la participation et l'expertise.

16. Le premier à mettre de l'avant cette notion qui n'est pas sans lien avec celle du développement durable est : Ivan Illich, *La Convivialité*, Paris, Seuil, 1973; voir aussi : Guy Bourgeault, « Une éthique de la responsabilité : perspective, repères, jalons », dans *Cahiers de recherche éthique*, n° 14, Montréal, Fides, 1990, pp. 106-111.

3.4 L'autodéveloppement et la solidarité

La mutation historique à laquelle nous participons nous interpelle d'une autre manière, sur le plan des valeurs. La solidarité à laquelle nous sommes aujourd'hui conviés se pose en quelque sorte en face du désir d'épanouissement des personnes et des intérêts des groupes ou des collectivités.

Dans la zone de l'*autodéveloppement* ou du développement autonome se retrouvent, d'abord et avant tout, l'ensemble des valeurs qui gravitent autour de l'accomplissement personnel, du plus-être et du bien-être individuels, des libertés et des droits de la personne. Il s'agit de ces valeurs qui protègent et promeuvent la zone du privé et qui affirment la primauté du développement personnel, comme le font en général les chartes des droits et libertés.

Mais il faut aussi évoquer les intérêts collectifs des groupes auxquels les personnes appartiennent, allant du syndicat et de la corporation jusqu'à la région et la nation elle-même. Il y a, là aussi, des désirs de développement autonome et des besoins de sauvegarde et de promotion des patrimoines économiques, sociaux et culturels. Le danger est cependant grand, ici, tant pour les personnes que pour les groupes, de poursuivre leurs intérêts en dehors de toute considération de ceux des autres.

En complément de ce désir de promotion et de développement autonomes se dressent les exigences de la *solidarité*. Par delà la zone du privé, voire celle du public, se dessine même à l'heure présente la zone du planétaire avec son cortège de valeurs : propriété collective des ressources de la planète, partage des ressources disponibles, responsabilité internationale au-delà même des blocs continentaux, conscience d'appartenir au Village global, équité entre le Nord et le Sud de la planète. De ce côté, le danger réside cependant dans la négation des spécificités individuelles ou collectives ou dans l'imposition d'une réponse uniforme pour tous.

Devant ces mondes de valeurs qui ont leur légitimité respective, des questions d'ordre éthique se posent : de qui et de quoi suis-je responsable ? puis-je poursuivre mon épanouissement personnel et celui de ma collectivité indépendamment du reste du monde ? les nations sont-elles responsables les unes des autres ? la solidarité exige-t-elle qu'on sacrifie une part de son autodéveloppement ?

Au point d'intersection de ces deux groupes de valeurs, une voie d'avenir émerge modestement, portée dans la conscience d'individus, de groupes et de peuples : elle oriente vers le sentiment d'*appartenance à une communauté planétaire respectueuse à la fois des droits des peuples et des libertés individuelles*. Là peuvent donc éventuellement se réconcilier les visées d'autodéveloppement et de promotion des personnes, des groupes et des peuples, d'une part, l'interdépendance et la solidarité de tous les êtres humains, d'autre part.

Un monde de valeurs ne doit pas nécessairement devenir la négation de l'autre. Des organismes internationaux tentent justement cette conciliation des valeurs et le dépassement de ce dilemme moral : par exemple, l'Organisation des Nations Unies, malgré ses limites, affirme cette solidarité humaine entre les peuples, après avoir proclamé sa Déclaration universelle des droits de l'homme. Amnistie Internationale existe à côté de Développement et Paix ou d'OXFAM.

En milieu éducatif, ce questionnement éthique acquiert une coloration particulière : il a trait à la fois *à la promotion individuelle ou collective, d'une part, et à la solidarité internationale, d'autre part*. La préoccupation du développement optimal des individus demeure au cœur des finalités de l'éducation au Québec. Dans le but de respecter les différences individuelles, le système scolaire a favorisé la mise en œuvre de diverses mesures — par exemple, promotion par matière, régime d'options, pédagogie active — qui voulaient offrir à l'élève un programme éducatif sur mesure. Malgré la persistance de cette préoccupation, on a toutefois assisté dans les faits à une homogénéisation de plus en plus poussée des curriculums, le programme de l'étudiant d'un ordre d'enseignement étant assez directement déterminé par les exigences de l'ordre d'enseignement suivant.

Motivé par une logique d'égalisation des chances, le système scolaire a également mis en place des mesures en vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves des milieux socio-économiquement faibles, des handicapés, des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, des membres des communautés culturelles et des femmes; ces mesures visaient à assurer un soutien particulier à ces groupes, tout en évitant leur marginalisation. L'école prenait ainsi position pour une action compensatoire en faveur de groupes plus démunis, conviction qui se reflétait d'ailleurs dans la répartition des ressources des établissements d'enseignement. L'accroissement des inégalités socio-économiques dont on a parlé plus haut devrait d'ailleurs inciter l'école à maintenir, voire à développer, ce volet de promotion collective.

Mais les questions sur la solidarité entre les peuples ont aussi commencé à se poser en milieu éducatif, notamment à l'occasion de la réflexion et de l'action amorcées au regard de l'éducation internationale. On en vient donc à se questionner sur l'ouverture des contenus d'enseignement et sur la largeur de leur horizon. Et sur la piste de l'éducation aux droits ou par l'entremise de programmes, d'actions et de pratiques spécifiques, on croit aussi pouvoir favoriser chez les élèves cette nécessaire prise de conscience de l'interdépendance entre les peuples et de leur appar-

tenance à une même humanité. Les établissements d'éducation sont donc ici interpellés au coeur même de leur mission[17].

3.5 L'identité et l'ouverture

Une autre polarité sur le plan des valeurs se présente dans l'ensemble des faits de société qui caractérisent l'actuelle mutation sociale. Il s'agit de la polarisation des valeurs d'identité, d'une part, et des valeurs d'ouverture, d'autre part.

Au *pôle de l'identité* se rattachent les valeurs d'affirmation de soi, d'enracinement et d'appartenance, aussi bien pour les individus que pour les collectivités. Ce qui est préservé et promu, dans ce discours et cette pratique dominants, ce sont des valeurs de conservation des héritages, c'est le droit d'être soi et d'affirmer sa cohérence, comme personne ou comme collectivité, et c'est la valeur fondamentale de la particularité ou de la diversité qui s'enracine dans la liberté créatrice des personnes et dans le génie spirituel des peuples. Le danger demeure cependant, pour l'individu, de la fermeture sur soi, et pour les peuples, d'une forme ou l'autre de racisme et d'intolérance.

Au *pôle de l'ouverture* sont affirmées, par contre, les valeurs d'accueil de l'autre, individu ou collectivité, dans son altérité même, de tolérance, comprise comme cette attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser et d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même, et d'accueil du changement. De ce côté, la lame de fond qui commence à se manifester oriente peu à peu vers une conscience planétaire et vers l'unité des personnes et des groupes. Le risque est ici que l'ouverture mal comprise conduise à une perception uniforme de tous ou à la dissolution de soi.

Au confluent de ces deux affirmations fondamentales, des questions d'ordre éthique se posent : dois-je accueillir l'autre au risque de renier mon identité personnelle ou collective ? comment s'ouvrir au changement sans risquer de perdre son héritage ? qui sommes-nous et qui voulons-nous devenir ?

À ce point de rencontre des valeurs d'identité et d'ouverture se dessine la voie prometteuse mais difficile de l'*interculturel*, selon laquelle les identités, tout en s'affirmant, reconnaissent leur caractère relatif et dynamique. C'est là un chemin qui permet d'évoluer tout en se respectant soi-même et en accueillant la différence des autres. Car l'interculturel — le concept même contient l'idée d'interaction — cherche à associer la permanence et le changement, le rapport à soi-même et le rapport à l'autre et, pour tout dire, l'identité et l'ouverture.

L'interculturel est donc une voie dynamique, qui veut inspirer une action soucieuse du respect de soi dans l'accueil de l'autre. Il constitue une reconnaissance du fait que toute relation d'ouverture transforme les interlocuteurs, que tout héritage peut s'enrichir et que toute tradition peut être vivante. Il cherche également à concilier les valeurs du passé et celles de l'avenir. Mais sa mise en oeuvre n'est pas aisée : l'ouverture à la différence n'est jamais acquise une fois pour toutes et l'intégration dans une société d'accueil est une tâche ardue et complexe pour celui ou celle qui la vit chaque jour.

En contexte éducatif, ce dilemme éthique sur l'identité et l'ouverture peut prendre la coloration d'un débat fondamental sur la mission de l'école comme *lieu de transmission de l'héritage ou levier de changement*. On attend toujours en effet du système d'éducation qu'il transmette l'héritage culturel, l'histoire, la langue et les valeurs communes. On souhaite qu'il soit un lieu de construction de l'identité, qu'il favorise l'insertion sociale des individus et le maintien de la cohésion sociale.

La mutation sociale en cours pose cependant dans des termes nouveaux cette finalité de l'école. Dans la mesure où tant les valeurs que les savoirs se font de plus en plus précaires, l'éducation ne peut se limiter à livrer les leçons du passé, au risque d'être dysfonctionnelle et anachronique. Elle ne peut par ailleurs faire table rase de l'histoire et de la culture qui la traversent. C'est par ce difficile dosage entre l'ancien et le nouveau que l'éducation peut contribuer à la cohésion sociale, plus que jamais indispensable en cette période d'éclatement, tout en étant un levier important de changement social et de construction de l'avenir.

De même, la pluralité croissante de la société québécoise se reflète dans la vie des établissements d'éducation. Ils accueillent désormais des populations d'origines ethniques, culturelles et religieuses diverses, des élèves en provenance de divers types de familles, des jeunes et des adultes. C'est pourquoi on a commencé à parler de cette éducation interculturelle qui exige la confrontation permanente des points de vue et l'ouverture à la différence, à accomplir des actions en ce sens, voire à se donner des politiques. Un débat de fond touchant à la mission éducative des établissements est donc amorcé, débat dont la dimension éthique ne fait aucun doute.

17. On trouve un bel exemple de cette prise de conscience de l'interdépendance entre les peuples dans la publication de *Liaison Céici*, Bulletin d'information trimestriel du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale à l'intention du personnel scolaire québécois, vol. 1, n° 1, septembre 1990.

* *
*

La mutation sociale est porteuse de constellations de valeurs. Certaines dominent et d'autres sont en émergence. Il importe d'abord de discerner ces valeurs et de tenter de surmonter leurs oppositions, pour pouvoir un jour tracer de nouveaux chemins de sagesse. Ce sont là des défis et des dilemmes éthiques relativement inédits, que la société dans son ensemble et les établissements d'éducation en particulier ont aujourd'hui la tâche d'essayer de relever. Le Conseil en a analysé ici quelques-uns. D'autres existent, sans doute, sur lesquels il sera utile de poursuivre la réflexion mais l'important est que, d'ores et déjà, chaque membre de la société, en tant que citoyen, et chaque établissement d'enseignement, en tant qu'institution, se sentent interpellés.

Chapitre IV
Une compétence éthique pour aujourd'hui

La mutation sociale, dont témoignent la vie dans le monde scolaire et les faits de société décrits plus haut, ne fait pas que poser des dilemmes et lancer des défis éthiques à la société dans son ensemble et aux établissements d'éducation en particulier. Elle requiert, tant pour les éducateurs que pour les élèves, ni plus ni moins que *le développement d'une compétence éthique* qui baigne, en quelque façon, dans « l'air du temps ». La mutation sociale actuelle met en effet en relief des exigences fondamentales sur le plan éthique. Elle les pose à la manière d'impératifs essentiels à l'émergence d'une nouvelle compétence éthique ou d'un « nouvel esprit éthique » en lien avec la situation de l'époque ou «le monde comme il va[1] ». En un sens, la mutation sociale actuelle fait de notre temps « une sorte de printemps de l'éthique[2] ».

La compétence éthique dont on parle ici ne s'acquiert pas de façon magique. Elle constitue un long cheminement qui, d'une certaine manière, ne parvient jamais à son terme. À compter de sa première enfance, chacun ne développe d'ailleurs que graduellement et laborieusement aussi l'un ou l'autre des éléments de cette compétence. Le chemin dans lequel cette dernière se développe — c'est en définitive la destinée de chaque personne — est à la fois rempli d'aspérités et d'obstacles, d'un côté, de découvertes et d'accomplissements, de l'autre. Des psychologues identifient aussi divers stades de développement, qui indiquent justement que rien ne s'acquiert d'un seul coup et que le développement d'une compétence éthique est un long processus[3].

Par ailleurs, si l'on parle d'une compétence éthique « pour aujourd'hui », c'est pour dire qu'il y a des aptitudes, des dispositions, des habiletés ou des capacités — ce qu'il faut distinguer des valeurs elles-mêmes — que requiert en particulier la présente mutation sociale; les développer constitue par conséquent une tâche éducative exigeante, en lien avec la situation actuelle. C'est cela qu'on appelle le nouvel esprit éthique.

Le présent chapitre comprend trois sections qui recoupent, chacune, l'un des axes de la compétence éthique que les établissements d'éducation devraient, selon nous, contribuer à développer. La *première* rappelle qu'il importe de cultiver, chez tous ceux et celles qui fréquentent le système d'éducation, la recherche et le dialogue. La *deuxième* montre que l'esprit critique et la créativité éthique font aussi partie de cette compétence. La *troisième* insiste sur l'autonomie et l'engagement, c'est-à-dire sur la capacité de faire des choix responsables et de s'accomplir dans l'action.

4.1 Des aptitudes à la recherche et au dialogue

S'ils entendent développer une compétence éthique enracinée dans les exigences de la mutation sociale actuelle, les établissements d'éducation se doivent de commencer par ce qui constitue la racine même d'une pensée éthique contemporaine : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue. À ce niveau, la conscience se fait d'abord prise de conscience de l'inachèvement et acceptation de l'incertitude. Son acte premier est celui d'un éveil, qui se prolonge dans un questionnement radical et un dialogue.

4.1.1 La prise de conscience de l'inachèvement

La première dimension réside dans la prise de conscience de l'inachèvement et de l'exigence de recherche qui s'y rattache, et celle-ci porte aussi bien sur soi-même que sur la société et le monde dans lequel on vit. C'est au cœur même de cette expérience de l'inachèvement que s'enracine d'abord l'exigence d'une recherche d'ordre proprement éthique.

Conscience de l'inachèvement, d'abord. C'est toujours, d'une certaine manière, au niveau personnel et intime qu'une telle expérience commence à être vécue. En ce sens, susciter la recherche éthique, ce sera d'abord, pour les établissements d'éducation, éveiller en chaque personne le goût et le désir de connaître et de se connaître, à travers les situations de sa vie concrète, et la conscience de l'inachèvement de son propre projet humain. Mais ce qu'impose plus que jamais la mutation sociale actuelle, c'est la prise de conscience que la société, voire l'univers, dans lesquels on vit, sont eux aussi imparfaits. Une lecture appropriée des situations écologique, économique, sociale, culturelle et politique révèle une société et un monde qui se présentent, en définitive, comme fragmentés, voire chaotiques.

1. Jacques D'Hondt, « L'Éthique dans le monde comme il va », *op. cit.* p. 38.
2. Fernand Dumont, « Situation de l'éthique », dans *L'Éthique à venir*[...], p. 20.
3. Pensons, par exemple, à Jean Piaget ou à Laurence Kohlberg. Voir aussi, plus récemment : Carol Gilligan, *Une si grande différence*, Paris, Flammarion, 1986, pp. 117-118.

Exigence de recherche, aussi. Cette conscience d'un écart en soi-même, dans sa société d'appartenance et dans le monde est inséparable d'une recherche visant à réduire les distances, à s'égaler à soi-même, à s'accomplir personnellement et à transformer la société et le monde pour les rendre meilleurs. Ainsi, « l'écart entre le réel et l'aspiration devient une tâche[4] ». Puisque tout est inachevé, que tout n'est pas décidé, en un sens tout est encore à faire. Chaque personne a la tâche d'amorcer une recherche visant son propre accomplissement et la création des formes nouvelles de la société et du monde. En ce sens, la tâche éducative qui s'ensuit exige que les éducateurs eux-mêmes aient appris que leur vie et leur monde sont une tâche à réaliser, qu'il leur faut vivre leur existence et leur participation à la société comme un projet jamais achevé : autrement, comment pourraient-ils favoriser cet apprentissage chez les élèves ?

4.1.2 L'acceptation de l'incertitude

La deuxième dimension se rattache à l'acceptation de l'incertitude. Cette composante du nouvel esprit éthique est inévitable[5] dans la mesure où chacun est appelé à décider de ses conduites, en tenant compte que le doute peut subsister, que l'avenir est imprévisible, que des contraintes plus ou moins conscientes peuvent emporter la motivation, que le choix peut être provisoire et que le pari d'agir d'une certaine manière se fait sur fond d'avenir aléatoire.

L'incertitude fait aujourd'hui partie de la décision éthique. Les faits de société évoqués plus haut comportent de nombreuses ambiguïtés. Ils engendrent des situations nouvelles face auxquelles les valeurs traditionnelles ne font plus autorité, alors que les nouveaux consensus n'existent que de façon embryonnaire. Dans ce contexte, les repères éthiques hérités du passé peuvent paraître insuffisants et les morales anciennes, ébranlées dans leurs fondements, se révéler en partie inadéquates[6]. À vrai dire, « il n'y a plus d'éthique assurée que l'on puisse découper en rondelles pour les situations[7] ».

Une éthique du risque, telle est donc bien l'éthique d'aujourd'hui, qui se déploie dans un contexte et une conjoncture largement inédits. Car, bien que des forces dominantes pèsent toujours sur les choix à faire, l'ouverture du champ des possibles crée en revanche la perplexité face aux valeurs, voire dans certains cas le désarroi. Les situations nouvelles remettent en question les systèmes de référence. L'éthique reparaît ainsi dans la nouveauté de son émergence à la source : elle redevient question et recherche sur le sens de la vie personnelle et du destin collectif.

La voie du risque et de la recherche passe entre celle du dogmatisme, de l'absolutisme et du fanatisme, d'un côté, et celle du scepticisme, du relativisme et du cynisme, de l'autre. Elle chemine fragilement entre les tentations sécuritaires et les tentations démissionnaires. Le courage éthique d'aujourd'hui rejoint ainsi le courage du risque et de la recherche liés à la responsabilité : l'erreur peut s'y glisser, le tâtonnement n'en est pas exclu, la décision peut y revêtir un caractère provisoire et le doute ou le regret peut même y accompagner le choix.

La compétence éthique, que les éducateurs doivent contribuer à développer et qu'il leur faut cultiver en eux-mêmes d'abord, inclut donc cette acceptation de l'incertitude et du risque. Car toute personne doit désormais agir même si elle sait qu'elle peut se tromper et en l'absence de tout modèle déterminant : il lui faut oser, risquer, expérimenter; il lui faut prendre sa place dans la société, développer ses relations humaines et travailler à ajuster à ses nouveaux besoins sa participation critique à des institutions comme la famille, l'école ou le marché du travail, par exemple. Il lui faut apprendre que même si de fortes pressions sociales peuvent exister à l'égard des comportements à adopter, personne ne peut remplacer chacun comme auteur de sa propre vie, ni lui dire exactement quoi faire, ni lui imposer une manière de vivre.

Dans sa quête de sens, chacun peut même parfois être convié à faire le deuil d'anciennes certitudes ou à renoncer à de vieilles sécurités. Il n'y a peut-être plus de réponse unique. La conscience qui assume l'incertitude et entreprend sa démarche de recherche doit donc être capable de tolérer l'inconfort, le provisoire, l'inachevé et de composer avec une part d'inconnu. Ressurgissant « sans cesse comme dilemme moral en chacun de nous, chaque fois que nous devons choisir entre deux objets dotés d'une valeur à nos yeux, entre deux objets d'amour[8] », la conscience éthique contemporaine ne peut plus miser sur des « Tables de la loi absolues et immuables[9] ».

4.1.3 L'ouverture à un questionnement radical

La troisième dimension d'une conscience en recherche a trait à l'aptitude au questionnement radi-

4. Jacques Grand'Maison, *Une société en quête d'éthique*, p. 44.

5. Alejandro Rada-Donath, *Pour définir l'éthique. Situer les notions d'éthique, de morale et de déontologie*, Chicoutimi, UQAC, 1989, p. 8.

6. Guy Bourgeault, « L'Éthique face à la technologie [...] », p. 37.

7. Fernand Dumont, « Situation de l'éthique », p. 19.

8. Francesco Alberoni et Salvatore Veca, *L'Altruisme et la morale*, Paris, Éditions Ramsay, 1990, p. 16.

9. *Ibid.*, p. 9.

cal. *Ce questionnement peut surgir de partout, au cœur du quotidien*[10]. En décrivant les faits de société et en évoquant plus haut les constellations de valeurs que véhicule la mutation sociale actuelle, on a rappelé quelques-unes de ces questions qui nous renvoient d'emblée dans la zone de l'éthique. En médecine, en droit, en éducation, en matière d'environnement, par exemple, des questions radicales — certains parlent de la force subversive et provocatrice du questionnement éthique[11] — mettent en jeu l'accomplissement de chacun, le profil de la société de demain ou l'avenir même de l'humanité. Dans l'ensemble de ses relations avec les autres[12], dans ses engagements quotidiens ou sa fréquentation des médias, l'élève, tout comme l'enseignant, le parent ou l'administrateur, est renvoyé à des questions comme celles qu'on a évoquées dans les chapitres précédents et qui font appel à une recherche, à des choix et à des actions.

Dans le contexte d'un pluralisme lui-même multiforme, dans une conjoncture où l'homogénéité morale n'existe plus, dans un temps d'éclatement des modèles culturels, il n'est facile ni pour les individus ni pour les collectivités de répondre aux questions qui se posent. Les agents d'éducation, qui entendent participer au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui, doivent apprendre eux-mêmes, comme ils souhaitent l'apprendre à chaque élève, à accueillir cet ensemble d'interrogations, à chercher les causes des phénomènes, à réfléchir sur le sens des événements. D'autant plus que, derrière nombre d'événements personnels et nombre de faits de société, se profile la question éthique la plus radicale, qu'on peut finalement formuler de deux ou trois manières, selon l'accent qu'on entend y mettre. On se demande en somme : « que faut-il choisir ? qu'est-ce qui a de la valeur ? » ou bien: « que faut-il faire ? qu'est-ce qui est digne d'action ? » ou encore: « que veut-on devenir ? qu'est-ce qui accomplit l'être humain ? » Sous une forme ou sous une autre, c'est le questionnement éthique par excellence; l'accent y est tantôt placé sur le choix et les valeurs, tantôt sur l'action et la décision, tantôt sur l'accomplissement et la promotion de la personne ou de la société.

Ce questionnement s'ouvre sur une *recherche tout aussi radicale* qui exige des démarches de compréhension de la situation et de discernement des valeurs. Elle demande souvent, en outre, une ouverture interdisciplinaire ou l'accueil des points de vue de divers spécialistes et elle requiert parfois de cheminer dans des périodes d'incertitude ou avec des résultats provisoires, avec des décisions relativement fondées ou, dans le cas d'actions collectives, des consensus partiels. Quoi qu'il en soit, il paraît aujourd'hui évident que la compétence éthique, que devrait développer le système d'éducation, exige cette recherche qui vise la découverte « (des) valeurs et (des) normes qui nous permettent de nous réaliser[13] ». Elle suppose que chacun, élève ou éducateur, puisse remettre en question les choses qui semblent aller de soi, s'interroge radicalement, accepte le doute et vive parfois avec la précarité de solutions auxquelles conduit une recherche qui devrait demeurer ouverte.

4.1.4 La nécessité du dialogue

La nécessité du dialogue constitue une quatrième dimension de cette conscience aiguisée qui doit accompagner la mutation sociale actuelle. On la retrouve à trois niveaux : d'abord, dans la délibération à l'intérieur de chaque être humain; ensuite, dans le dialogue interpersonnel; et enfin, dans le débat public. Les questions évoquées plus haut concernant le niveau de vie, la qualité de vie, l'information, le développement scientifique, le progrès technique, la violence, les inégalités, la pluralité ou la transformation des liens sociaux nous renvoient toutes à la délibération, au dialogue et au débat. Elles exigent, en quelque sorte, l'existence d'une « société des consciences » capables d'intériorité et de communication, de réflexion et d'échange.

Délibération intérieure, d'abord. C'est ici la zone de l'intériorité, dans laquelle chaque personne entreprend et poursuit un dialogue d'elle-même avec elle-même. Même pour donner à la technoscience la place qui lui revient ou pour se situer face aux problèmes de l'environnement ou de la pauvreté, par exemple, chacun doit être le plus au clair possible avec lui-même. C'est donc le moment de la réflexion personnelle, du recul, de la pensée, dans lequel chacun cherche à comprendre les données des situations en cause et à les analyser, entreprend de se documenter sur les faits, considère les forces en présence, compare les possibilités offertes, discerne les valeurs en jeu et pèse les motifs de la conduite à choisir. Ce dialogue intérieur à la conscience, il va sans dire, est en interaction continuelle avec le dialogue interpersonnel et le débat public.

Dialogue interpersonnel, ensuite. C'est le moment des échanges plus ou moins formels en famille, en classe, entre amis, entre collègues de travail ou au sein

10. Pour avoir un aperçu de quelques-unes de ces questions, consulter, par exemple : Guy Durand, « Du rapport entre le droit et l'éthique », dans *L'Analyste*, automne 1989, n° 27, p. 54; Pierre Fortin, « L'Éthique, une préoccupation actuelle ? » dans *L'Éthique à venir* |...|, p. 25. Dans son exposé du 8 juin 1989 au Conseil, M. Laurent Laplante soulevait aussi un ensemble de questions d'ordre éthique.

11. Guy Bourgeault, « Une éthique de la responsabilité |...| », p. 112.

12. Pierre Fortin, *loc. cit.*, p. 25.

13. Albert Beaudry, « Éthique et pluralisme » dans *Relations*, n° 541, juin 1988, p. 138. Voir aussi l'article de Guy Durand, « Le compromis éthique », où il est affirmé que « (dans) un premier temps, l'éthique est donc une recherche, un questionnement » (p. 139).

de petits réseaux de réflexion. Ce temps de dialogue éthique est fondé sur une sorte de pédagogie conviviale, selon laquelle chaque personne accepte de cheminer dans l'écoute des opinions éclairées et pertinentes des autres, poursuit avec les autres une recherche commune et partagée de significations et de valeurs, s'ouvre à l'idée que ses conduites peuvent être modifiées à la suite de tels échanges. Une compétence éthique pour aujourd'hui requiert qu'on ait appris ainsi à dialoguer, à confronter son point de vue avec celui des autres, à accepter de nuancer sa vision des choses grâce à l'écoute du point de vue d'autrui et à se rendre sensible aux effets de ses opinions et de ses actions sur l'autre. Cette dimension relationnelle et ce dialogue interpersonnel sont même si importants que certains les posent comme des éléments constitutifs de la conscience éthique.

Débat public, enfin. La société démocratique dans laquelle nous vivons est précisément une société du débat ouvert, de la délibération et de la discussion sur soi-même[14]; elle exige même que cette forme du dialogue soit pratiquée de façon méthodique. C'est ainsi qu'on en arrive à parler du dialogue comme méthode[15]. L'ensemble des faits de société analysés nous renvoient à cette nécessité d'un débat qui permette de cheminer dans la recherche de nouveaux consensus sociétaux, voire planétaires. Ils nous incitent à aller au bout du débat sur les enjeux éthiques contemporains. Le débat public pratiqué comme méthode, dans des comités d'éthique médicale, légale, économique ou environnementale ou encore dans les médias, colloques ou congrès de toutes sortes, constitue lui-même une pédagogie du cheminement éthique, incluant la confrontation des points de vue et la recherche des consensus minimaux à réinventer.

Les éducateurs et les administrateurs scolaires qui entendent développer chez les élèves une compétence éthique pour aujourd'hui doivent donc eux-mêmes cultiver cette délibération intérieure, ce dialogue interpersonnel et ce débat public. Comme les élèves, il leur faut apprendre à s'interroger sur eux-mêmes, à partager leurs solutions avec d'autres, à discuter des valeurs qui les font vivre, à rechercher des consensus sur des questions fondamentales qui concernent la collectivité et à pratiquer la discussion démocratique.

4.2 L'habileté à exercer un esprit critique et créatif

La compétence éthique que le personnel de l'éducation peut contribuer à développer comporte aussi comme caractéristique majeure l'esprit critique et l'esprit créatif. Au total, ceux-ci incluent l'ensemble des aptitudes qui permettent à chacun et chacune d'exercer la prise de distance et le discernement nécessaires à la conscience éthique. En profondeur ils renvoient, dans le contexte de la mutation sociale actuelle, à quelques assises indispensables.

4.2.1 La prise de distance à l'égard des repères sociaux

La première assise a trait à la nécessaire prise de distance face aux repères sociaux existants que chacun et chacune est convié à s'approprier, par ailleurs, à des degrés divers[16]. *Les mœurs et l'opinion publique* qui les exprime constituent, à leur manière, un premier repère pour les personnes qui s'interrogent et cherchent sur le plan éthique. En effet, la force des mœurs leur vient de ce qu'elles constituent les comportements dominants au sein d'une société. Même si l'on assiste à un certain éclatement des mœurs en contexte de mondialisation des rapports collectifs, de transformation des liens sociaux et de pluralisme culturel, il n'en demeure pas moins que des mœurs dominantes persistent — on en trouve le reflet dans l'opinion publique de la majorité — et qu'elles pèsent toujours à la manière d'une contrainte sur les choix de chacun et chacune.

Les mœurs disent, en quelque sorte, ce qui se fait couramment au sein d'une société. Elles expriment ce qui est collectivement reconnu en matière de normes et d'habitudes de comportement. Coutumes et usages généralement acceptés dans une société, les mœurs en arrivent à s'organiser en morale sociale dominante, constituant une sorte de point de repère démocratique, dont les incohérences et les contradictions sont par ailleurs souvent manifestes. Les mœurs influencent non seulement les comportements individuels mais aussi les choix collectifs. Il y a une sorte d'autorité de l'air moral du temps, dont la conscience éthique ne se défait pas facilement : la distance critique à l'égard des mœurs — les mœurs peuvent cependant

14. Paul Valadier, *L'Église en procès*, Paris, Flammarion, pp. 33 et suiv.

15. David Roy, « Éthique clinique : des cas aux fondements », dans *Bioéthique, Méthodes et Fondements*, (sous la direction de Marie-Hélène Parizeau), Québec, ACFAS, Les cahiers scientifiques, n° 66, p. 20.

16. Pour pousser plus loin les réflexions sur les mœurs, les morales, le droit et l'héritage culturel, on consultera, par exemple : Guy Durand, « Du rapport entre le droit et l'éthique », dans *L'Analyste*, pp. 50 et suiv. et « Le Compromis éthique », dans *Relations*, pp. 139 et suiv.; Fernand Dumont, « Situation de l'éthique », dans *L'Éthique à venir* [...], pp. 9 et suiv. (plusieurs textes de ce colloque portant sur *L'Éthique à venir* sont aussi pertinents à cet égard); Thomas De Koninck et Lucien Morin (Sous la direction de), *Urgence de la philosophie*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1986, Première partie, « La Crise actuelle de l'éthique », pp. 13-133; David Roy et Maurice A. M. de Wachter, « Médecine, éthique et anthropologie », dans *Traité d'anthropologie médicale, L'Institution de la santé et de la maladie* (publié sous la direction de Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin), Sillery, PUQ, 1985, pp. 1189 et suiv.; Guy Bourgeault, « La Qualité de l'environnement », dans *Relations*, décembre 1987, pp. 305 et suiv.; Alejandro Rada-Donath, *Pour définir l'éthique* [...]; Joanne Côté, Louis Falardeau et autres, *L'Éthique au quotidien*, Montréal, Québec-Amérique, 1990.

être intériorisées comme réponse éthique satisfaisante pour un individu — demeure toujours une certaine conquête personnelle.

Les morales institutionnalisées font, elles aussi, partie des repères existants. Systèmes de normes et de règles de conduite développés et constitués au sein de groupes particuliers, les morales institutionnalisées sont des points de repère collectifs utiles et sécurisants pour ceux et celles qui cherchent à fonder leurs conduites et qui trouvent là des raisons d'agir en un sens donné.

Il arrive que la famille soit l'un des lieux de cette morale institutionnalisée, renforçant souvent une morale liée à une classe sociale, à un mouvement sociopolitique ou à une Église. Chacune de ces morales exprime un éthos collectif dans lequel l'individu qui s'y sent à l'aise peut puiser. Il n'est pas facile pour quiconque, là non plus, de garder la distance critique qu'impose la compétence éthique.

Le droit dans chaque société est aussi, sans contredit, un point de repère important dans la quête éthique. Règle de la vie en société, s'exprimant dans l'ensemble des lois — notamment dans cette loi fondamentale qu'est une constitution —, le droit est forcément en rapport avec les mœurs dominantes d'une société à un moment donné, mais ne peut se permettre, en contexte pluraliste et démocratique, de se fonder sur un seul système moral. S'il entend favoriser la coexistence pacifique des personnes, assurer la bonne marche de la vie en commun, harmoniser les libertés et régler les rapports sociaux, il se doit lui-même, à tout le moins, de dépasser les luttes d'intérêts, d'exprimer les consensus minimaux et de protéger la diversité.

Se limitant à exiger l'obéissance extérieure, le droit laisse place normalement à la conscience individuelle, au jugement personnel et à la distance critique. Et s'il est toujours, en quelque façon, l'expression des mœurs d'une société ou d'une époque et le fruit des rapports de force entre groupes sociaux, il est aussi en même temps éducatif, c'est-à-dire promoteur ou proposeur de certaines valeurs qui se réfèrent au fond moral d'une société. Le droit reflète et éduque à la fois, car il représente en même temps l'état des mœurs et l'idée de l'ordre social désirable.

Enfin, *l'héritage culturel* constitue, lui aussi, un lieu moral où peuvent puiser les consciences dans leur quête éthique. Cet héritage, véritable fond commun à tout le moins pour l'ensemble de l'Occident, est multiforme, étant à la fois religieux, philosophique, scientifique et technologique. De grandes sagesses historiques, de grandes traditions philosophiques et religieuses qui ont traversé l'épreuve du temps expriment cet héritage culturel et constituent en quelque sorte un patrimoine moral pour l'humanité.

Cet héritage culturel universel s'exprime juridiquement, par exemple, dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme proclamée par les Nations Unies le 10 décembre 1948 et dans les chartes actuelles des droits et libertés de la personne. Ces déclarations et chartes véhiculent des valeurs qu'on peut reconnaître à l'œuvre dans une multitude de discours et de pratiques.

Il s'agit bien ici de valeurs admises comme « universelles », faisant partie du consensus social, du moins en Occident. Pensons, par exemple, aux affirmations de principe concernant les libertés d'expression et d'action, l'égalité de tous devant la loi, le respect des minorités, la condamnation de la torture, le refus du racisme, le droit d'association et l'égalité de l'homme et de la femme. De plus en plus, sont aussi reconnus des principes ayant trait aux crimes de guerre ou contre l'humanité, au respect des identités, au développement partagé ou à la propriété collective de l'environnement, tout cela pouvant faire éventuellement partie d'une Déclaration des droits liés à la solidarité internationale.

Aucun de ces repères sociaux ne remplace la conscience critique et créatrice de chacun et chacune. La compétence éthique pour aujourd'hui, liée à la mutation sociale, exige de chaque élève comme de chaque agent éducatif qu'il les connaisse le mieux possible, qu'il soit conscient des influences et des conditionnements qui le marquent, mais aussi qu'il puisse s'en distancier. Ces repères sont des reflets de conjonctures passées qui ne correspondent pas, en tous points, à la mutation sociale actuelle. Dans une interaction évidente, ils indiquent des chemins, pointent des directions, fixent des balises. Mais ils ne se substituent pas à la créativité éthique et ils ne remplacent pas le choix intérieur et profond de la conscience de chacun et chacune, là où s'amorce en définitive, comme l'écrivait Saint-John Perse, cette marche fière de chaque être humain « sous son fardeau d'Humanité ».

4.2.2 L'exercice de la créativité éthique

La deuxième assise se rattache précisément à deux conditions indispensables à l'exercice de la créativité éthique : la compréhension de la situation et le discernement des valeurs. L'une est inséparable de l'autre, car le discernement des valeurs s'effectue concrètement en situation et la situation n'est comprise en profondeur que lorsqu'elle est envisagée sous l'angle des valeurs.

La compréhension de la situation est en effet essentielle à la créativité éthique. Le jugement éthique, étant porté dans le contexte d'une situation, il s'avère important de lire d'abord attentivement et de comprendre la logique de cette situation. En somme, il s'agit de saisir les forces en présence et de détecter

les tendances qui s'affirment, d'une part, de cerner les principaux traits et de mettre en relief les caractéristiques majeures, d'autre part. C'est dans cette optique, justement, que le deuxième chapitre a tenté de décrire et d'analyser quelques-uns des faits de société — des situations collectives — qui témoignent de la mutation sociale actuelle. À partir de ce premier regard, il devenait dès lors possible d'en porter un second, cette fois sous l'angle des défis éthiques et du discernement des valeurs.

Le discernement des valeurs : tel est précisément le fruit de ce second regard. À ce niveau de profondeur, la conscience identifie et distingue les valeurs en jeu. Elle reconnaît et apprécie les valeurs au cœur de la situation. Discerner, c'est « voir de l'intérieur et à l'intérieur de la situation, comme un second regard qui dépasse les apparences[17] ». Discerner, c'est aussi percevoir dans le voir, pressentir dans le sentir, apprécier dans le goûter. C'est encore saisir le sens dans la situation. C'est surtout se situer dans une logique des valeurs, c'est-à-dire de ce qui est digne d'être poursuivi, de ce qui mérite qu'on décide en sa faveur et de ce qui est assez important pour motiver une action.

La rencontre de personnes qui peuvent apparaître comme de véritables modèles éthiques est primordiale dans le développement d'un tel discernement des valeurs. On sait à quel point l'admiration pour des héros, des génies, des sages ou des saints peut jouer dans la croissance de chaque personne. À ce point précis, on voit l'importance de la dimension relationnelle pour l'épanouissement de la conscience éthique. Au cœur des institutions comme des mouvements collectifs, derrière les moyens et les outils utilisés pour développer le discernement éthique, il y a des personnes dont l'influence, même discrète, s'avère primordiale.

La compétence éthique qu'il importe de développer dans les établissements d'éducation suppose que les agents d'éducation soient capables d'amener les élèves à analyser une situation dans toutes ses composantes, démasquant même celles qui demeurent cachées; de les aider à utiliser les informations et la documentation recueillies dans la fréquentation des disciplines, afin de bien comprendre les phénomènes significatifs; de leur apprendre à distinguer l'accessoire de l'essentiel, à identifier les forces agissantes et à discerner les valeurs en jeu dans des situations de vie personnelle et dans des faits de société; de les aider à résoudre les dilemmes éthiques que soulèvent la vie de chacun et la vie en société, en prenant certains risques et en faisant preuve de courage. Là résident en effet les conditions essentielles d'une conscience éthique créatrice.

17. Jacques Grand'Maison, *Une société en quête d'éthique*, p. 156.

4.2.3 L'adoption d'une perspective universelle

La troisième assise d'un esprit critique et créatif faisant partie de la compétence éthique contemporaine se réfère au fait de se situer dans une perspective universelle. Cette perspective apparaît comme une exigence fondamentale de l'heure présente et donc comme l'une des dimensions essentielles d'une compétence éthique liée à la mutation sociale.

C'est la *dimension planétaire* des faits de société décrits plus haut qui frappe d'abord. Il y a là des développements, des tendances et des actions collectives qui influencent profondément le destin de l'ensemble de l'humanité actuelle et même des générations futures. La mutation sociale, en effet, met en relief un monde interrelié et lance à la conscience des défis qui, sans nier le champ du privé et du collectif, nous placent sur la voie du destin de l'humanité. Elle nous indique que ni les collectivités — locales ou nationales — ni les personnes ne sont des îles et qu'elles sont au contraire invitées à se situer dans la dynamique de l'ouverture sur l'universel. « Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine[18]. »

C'est aussi la *recherche d'une éthique de l'Humanité* qui retient ici l'attention. C'est comme si l'on assistait à l'émergence d'un gigantesque projet de recherche d'un fond éthique commun, à la quête d'un nouvel ordre intelligible qui fonde une éthique universelle[19]. La mutation sociale actuelle nous situe d'emblée dans la macrosphère d'une éthique planétaire, dans laquelle les questions soulevées acquièrent une dimension transculturelle et transnationale.

Par delà les fragmentations sociales et cognitives, par delà les appartenances culturelles et nationales, s'amorce donc cette démarche vers une vision de l'Humanité qui puisse fonder cette indispensable éthique planétaire[20]. Dans une telle perspective, il est possible de voir pointer à l'horizon des « valeurs universelles[21] » autour, par exemple, des droits et libertés de la personne, de l'égalité démocratique des personnes et des groupes humains, de la solidarité entre les personnes et les peuples et, plus largement, entre l'être humain et son écosystème.

En aidant chaque élève à établir cette référence à l'universel, l'éducateur peut lui permettre de sentir son appartenance non seulement à l'humanité mais

18. Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation ? », dans *Oeuvres complètes*, I. Paris, Calmann-Lévy, 1947, p. 901 (Passage cité par Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987, p. 51).

19. David Roy et Maurice A. M. de Wachter, « Médecine, éthique, anthropologie », dans *Traité d'anthropologie médicale* [...], p. 1191.

20. *Ibid.*, p. 1195.

21. Certains pourraient sans doute affirmer que ces « valeurs universelles » sont des « valeurs occidentales ».

aussi à un vaste écosystème. Mais en même temps, il lui fournit l'arme par excellence de sa prise de distance à l'égard de toute situation particulière et l'outil privilégié de sa créativité et de son discernement des valeurs : une large vision des choses, un horizon de valeurs fondamentales, une conscience planétaire. Encore faut-il, bien sûr, que l'éducateur soit lui-même imprégné d'une telle perspective.

S'ils souhaitent participer au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui, tous les agents qui travaillent au sein des établissements d'éducation doivent ainsi aider chaque élève à faire des liens entre ce qu'il vit et le destin de l'humanité et de la planète. Ils ne peuvent éviter d'introduire le plus possible chaque élève dans cette logique de l'universel, qui paraît être l'une des meilleures garanties d'un esprit critique et créatif.

4.3 Des dispositions à l'autonomie et à l'engagement

La mutation sociale et les défis éthiques qu'elle contient requièrent aussi l'autonomie et l'engagement qui s'expriment dans l'invention de solutions originales et inédites, dans l'action[22]. Mais ils supposent d'abord la capacité de faire des choix personnels et collectifs responsables et de s'engager à fond en assumant les conséquences de ses gestes. Profondément, il y va ici de deux traits majeurs d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

4.3.1 L'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité

Le premier trait majeur est l'autonomie, c'est-à-dire la capacité d'accéder au monde du choix, des valeurs et de la responsabilité. L'autonomie éthique s'enracine d'abord dans l'*accès au monde du choix*. Nous sommes ici au cœur même de l'intériorité et de l'autonomie. La conscience y délibère sur les valeurs et les conduites qui se présentent à la manière de possibilités d'existence. Elle pèse les enjeux, évalue les arguments, étudie les motifs, apprécie les forces, jauge la situation. L'éthique d'aujourd'hui est, d'abord et avant tout, un dialogue de soi avec soi.

Du fond de cette autonomie créatrice naît une décision, qui représente toujours un risque. En tranchant dans les possibilités — l'origine latine du mot « décision » indique bien que l'on tranche en deux —, la personne fait un pari courageux, car toute décision porte des conséquences sur son propre développement. Elle ne peut donc plus se cacher derrière des alibis ou choisir uniquement ce qu'il y a de plus facile. Et lorsque les enjeux sont collectifs, voire planétaires, chaque décision libre engage, en interaction avec d'autres décisions libres, l'avenir de la société et de l'humanité, sans qu'on puisse jamais prétendre être entièrement sain et sauf et sans qu'on puisse jamais connaître à fond l'influence exercée par les contraintes sur les choix en apparence les plus personnels, sans qu'on puisse entièrement départager ce qui relève de la raison et ce qui se rattache aux émotions, sans qu'on puisse clarifier très nettement les conditionnements qui influencent malgré soi la décision et les appartenances auxquelles on veut rester fidèle. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui plus que jamais peut-être, la délibération intérieure doit se prolonger en un dialogue interpersonnel et en un débat public.

L'autonomie éthique se déploie aussi dans l'*accès au monde des valeurs*. Au cœur du choix, il y a le référentiel personnel. Or, ce référentiel, pour l'essentiel, porte le nom de valeur. Ce qui caractérise la valeur, c'est d'abord son caractère d'attrait. La valeur entraîne, motive; elle se présente comme ce qui est digne d'être poursuivi. Elle se profile à l'horizon comme un plus-être qui attire. Elle apparaît comme ce qui est important et désirable pour l'accomplissement de la personne, le développement de la société ou l'avenir de l'humanité et, à ce titre d'ailleurs, elle se pose en instance critique de ce qui est, des mœurs, du droit, des morales institutionnelles ou de l'héritage culturel. Souvent aussi, elle est incarnée dans des personnes qu'on aime et qu'on admire et qui peuvent devenir de véritables modèles qu'on cherche à imiter.

Mais la valeur est aussi exigence et, à proprement parler, exigence de dépassement pour la personne, la société ou l'humanité entière. Elle revêt le caractère de l'impératif qui dicte le devoir-être, contrairement à l'indicatif qui nomme ce qui est. À la question : « que faut-il choisir ? que faut-il faire » ? la valeur répond, en quelque sorte : « il faut choisir cette direction et s'y engager ». Et ce, même si le chemin à parcourir est ardu et même si le prix à payer est élevé. En ce sens même, elle se transforme en devoir, elle devient norme pour l'action et donc exigence de dépassement.

L'autonomie éthique s'accomplit également dans l'*accès à la responsabilité*. La responsabilité a un amont et un aval. En amont, c'est le fait de se sentir concerné dans sa relation aux autres et au monde. Ici la responsabilité prend le nom de sollicitude, voire d'altruisme : l'autre ou le monde est pris en considération, il m'interpelle, je participe à ce qu'il devient. La responsabilité dont on parle ici est essentiellement une préoccupation ou un intérêt à l'égard de quelqu'un *principalement. Ainsi, quand je me sens responsable* et concerné par quelqu'un, j'essaie d'appréhender sa réalité, de voir les choses de son point de vue. Je suis alors capable de percevoir la réalité de l'autre en tant

22. Voir, par exemple : Claude Béland, « Vers le décloisonnement des esprits », Allocution du président du Mouvement des caisses Desjardins prononcée au colloque international des facultés ou établissements de lettres ou de sciences humaines des universités d'expression française, Québec, Université Laval, 10 juillet 1990, p. 6.

qu'autre. La responsabilité se situe ici dans l'ordre des rapports humains et la question éthique devient : « qu'est-ce qui est bien pour telle personne dans telle situation ? » Il s'agit moins de se situer dans l'univers des droits que de tenir compte du rapport à soi et du rapport à autrui dans l'action. Des auteures ont rappelé que cet aspect de la responsabilité constitue un apport des femmes à la moralité[23].

En aval, la responsabilité est la prise en compte des conséquences des choix et des décisions. C'est la capacité de répondre de ses actions — l'étymologie latine du mot se réfère justement au fait de répondre de ses actes —, puisque ces actions choisies ont des répercussions sur les rapports de chacun et chacune avec les autres, sur la vie en société, voire sur le destin historique de l'humanité.

Le développement, par les établissements d'éducation, d'une compétence éthique pour aujourd'hui devrait donc inclure cet accès au monde du choix, des valeurs et de la responsabilité. Apprendre à faire des choix personnels et collectifs dans le contexte de la présente mutation sociale, montrer à privilégier des valeurs en résolvant des dilemmes éthiques et cultiver le sens de la responsabilité dans son amont et son aval : tout cela fait partie d'une autonomie éthique qu'appelle de façon pressante l'actuelle mutation sociale, autant chez les éducateurs que chez les élèves eux-mêmes.

4.3.2 L'engagement et l'accomplissement dans l'action

Le deuxième trait majeur se rattache à l'engagement et à l'accomplissement dans l'action. L'éthique est toujours *une pratique et un engagement*; par delà la réflexion sur l'idéal à poursuivre et dans la foulée de la décision, elle s'ouvre sur l'action. L'action éthique est cet effort de promotion et d'incarnation des valeurs dans des situations concrètes et, de ce fait, elle témoigne des valeurs. L'éthique est donc toujours une tâche, soit celle de la promotion de l'être humain, par l'action choisie, par des engagements de toutes sortes, par des entreprises personnelles et des causes partagées.

Cette action vise justement l'*accomplissement de la personne, de la société et même de l'humanité*. L'effort éthique est, plus que jamais sans doute, effort de promotion humaine, c'est-à-dire lutte pour le développement personnel et collectif, recherche de réalisation de soi et du monde, inséparablement. Par leur action, chacun et chacune décident de la personne qu'ils seront demain et tous esquissent, au cœur de la mutation sociale actuelle, de manière responsable ou irresponsable, l'humanité que nous serons demain. L'éthique vise en définitive l'épanouissement, l'accomplissement, la réalisation, le plus-être, le développement ou l'actualisation des potentialités humaines, par des gestes accomplis ici et maintenant. C'est dans le choix présent et dans l'action concrète, souvent inspirés de modèles qu'on admire et qu'on cherche à imiter, qu'on décide finalement de ce qui est « à-venir ». C'est dans l'engagement personnel et collectif, au cœur de la présente mutation sociale, que des pas sont faits en direction d'un accomplissement humain.

Les éducateurs peuvent contribuer à développer cette autonomie et cet engagement : ils peuvent permettre aux élèves de se prendre en main et de s'engager dans des actions diverses et significatives; leur apprendre à exercer leur influence et à s'approprier leur propre pouvoir de décision; leur montrer à agir par eux-mêmes, de façon libre, coopérative et solidaire dans la poursuite de valeurs communes; leur faire sentir qu'il est possible de transformer le monde en agissant; leur faire découvrir qu'on s'accomplit dans une action délibérée, choisie et responsable. Les éducateurs sont d'ailleurs appelés à témoigner eux-mêmes de cette autonomie et de cet engagement[24].

* * *

La mutation sociale décrite précédemment n'est pas simple; elle indique les exigences nouvelles de la compétence éthique. Elle requiert une pensée éthique contemporaine ou ce que certains appellent un nouvel esprit éthique. Elle ramène un nouveau printemps de l'éthique. De fait, devant toute situation nouvelle, chaque être ou chaque groupe humain refait en raccourci l'histoire de l'humanité. Il réapprend à marcher et à parler, en tâtonnant, en commettant l'erreur qui fait trébucher, en recommençant dans un nouvel effort. La compétence éthique dont on parle ressemble à l'enfance : elle reprend la question, cherche les appuis, apprend par imitation, refait les choix qui doivent assurer le développement. Comme l'enfance, elle est la marche sans cesse reprise de l'être humain et le langage constamment réinventé, dans l'effort et le plaisir. Comme l'éducation aussi...

---

23. Lucille Roy Bureau, « Femmes et développement moral : la fin d'un mythe », communication présentée au Congrès de l'Association canadienne des études sur les femmes, le 31 mai 1989, à l'Université Laval. Voir aussi : Carol Gilligan, *Une si grande différence* (Traduction de : *In a Different Voice*), pp. 21, 45, 51, 86, 112, 117-118, 155; Nel Noddings, *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984, pp. 6 à 14 et 30 et Gilligan, Ward, Taylor and Bardige, *Mapping the Moral Domain*, Boston, Harvard University Press, 1988.

24. P. Samuel et Pearl M. Oliner, *The Altruistic Personality*, New York, Free Press, 1988.

Chapitre V
Des voies d'intervention pour les établissements d'éducation

S'ils décident de s'attaquer à cette tâche complexe mais incontournable, les agents des établissements d'éducation, à quelque ordre d'enseignement que ce soit, possèdent un ensemble de moyens par lesquels ils peuvent contribuer à développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Ce sont ces moyens qu'il importe maintenant de mettre en relief, car ils indiquent *le potentiel d'éducation éthique dont dispose chaque établissement scolaire*. Chacun d'eux est virtuellement, en quelque sorte, un atout pour le développement d'une compétence qui rende chaque personne apte à relever les défis éthiques d'une société en mutation et une occasion privilégiée, pour l'établissement, de relever les défis institutionnels ayant trait à la portée éthique de sa mission éducative.

C'est donc l'ensemble de l'établissement qui, par ses visées, ses actions et les outils dont il dispose, peut s'ouvrir à la démarche éthique dans l'accomplissement de sa mission et concourir au développement de la compétence éthique souhaitable pour chacun. À cet égard, un texte du président de l'Université Harvard, aux États-Unis, est particulièrement éclairant. Il y est, en effet, rappelé que les établissements d'éducation peuvent développer la compétence éthique des élèves à la fois dans l'ensemble des disciplines enseignées et dans des cours spécifiques, par des activités parascolaires et des services à la communauté, à travers des règlements institutionnels et, plus profondément encore, par l'entremise d'une éthique institutionnelle[1].

Le présent chapitre comporte *sept sections* qui correspondent, chacune, à l'analyse du potentiel de l'un ou l'autre de ces moyens : le curriculum, la pédagogie, la recherche, la vie étudiante, les services à la collectivité, la culture institutionnelle et le projet d'établissement. Dans chacune de ces sections seront mentionnés, à titre d'exemple, quelques programmes, expériences ou initiatives, allant de la prise de conscience individuelle à l'engagement collectif et de la sensibilisation à l'action en matière éthique, et qui témoignent que des interventions imaginatives et pertinentes sont déjà en cours dans les établissements d'éducation à tous les ordres d'enseignement, au regard du développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui. Ces programmes et ces expériences, rappelons-le, ne sont là qu'à titre d'exemples d'initiatives intéressantes, parmi d'autres. Le Conseil n'a pas fait ici d'inventaire; il a simplement jugé utile d'illustrer son propos en se référant à des expériences, qui peuvent être éclairantes et stimulantes. Elles témoignent, en tout cas, que des actions institutionnelles — bien souvent amorcées avec courage et créativité par des personnes isolées — sont possibles en matière de développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

5.1 Un programme de formation imprégné de préoccupation éthique

Le programme de formation, à chaque ordre d'enseignement, constitue le curriculum. Ce programme ou ce curriculum inclut donc toutes les disciplines enseignées, certaines ayant un caractère obligatoire et d'autres, un caractère optionnel. Il comporte également des cours portant plus spécifiquement sur l'éthique.

Les cours spécifiques d'éthique sont certainement un moyen privilégié dont disposent les établissements d'éducation pour développer une compétence éthique en lien avec la présente mutation sociale. Théoriquement, au primaire, soixante heures et au secondaire, cinquante heures par année sont actuellement consacrées soit à l'enseignement moral et religieux — catholique ou protestant —, soit à l'enseignement moral. À des degrés divers et avec des insistances particulières ces cours visent à cultiver la responsabilisation et l'accueil de l'autre, la réflexion et l'engagement, la construction d'une échelle de valeurs et l'apprentissage d'un mieux-vivre dans un monde en rapide évolution ou encore la recherche autonome de sens et la solidarité[2]. Dans les faits, certains leur reprochent cependant d'être encore trop axés sur l'acquisition de connaissances — ce que viennent confirmer et accroître les modes d'évaluation —, plutôt que sur le développement des aptitudes signalées plus haut.

Le programme de Formation personnelle et sociale vise également à aider les jeunes à se réaliser pleinement comme individus et comme membres d'une collectivité. On cherche à y développer la capacité d'analyser des situations vécues, de juger des réalités environnantes et d'agir en connaissance de cause. La

1. Derek Bok, *The President's Report 1986-1987*, Boston, Harvard University, 1988.

2. On peut se référer ici au Programme d'enseignement moral et religieux catholique, au Programme d'enseignement moral et religieux protestant et au Programme d'enseignement moral. Il faut rappeler que certains pensent qu'un enseignement scientifique du phénomène religieux et de la morale, indépendamment de toute confession religieuse, serait ici préférable.

pédagogie qui y est préconisée cultive l'autonomie et la responsabilité. Ce programme peut donc être lui aussi une occasion privilégiée de développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

Au collégial, le cours de philosophie 401 offert à tous les élèves, et intitulé « Éthique et politique », vise à faire acquérir les connaissances et les habiletés requises pour comprendre les rapports entre l'éthique et le politique et pour s'engager de façon rationnelle et responsable dans la société actuelle[3]. Le développement d'une autonomie personnelle fondée sur l'utilisation de sa raison est en fait le but ultime poursuivi par ce cours.

Il importe d'abord de rappeler que tous ces cours spécifiques constituent en quelque sorte une occasion privilégiée de développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui. Ce sont des outils de première importance dont il importe de se servir pour cultiver les aptitudes à la recherche et au dialogue, l'esprit critique et créatif, les dispositions à l'autonomie et à l'engagement décrits au quatrième chapitre.

De tels cours ont en outre une portée institutionnelle. Faisant partie du curriculum commun à tous les élèves, leurs visées et leurs objectifs devraient non seulement être explicites, clairs et connus de tous les agents éducatifs, mais aussi être intégrés dans le projet d'établissement : ces cours, en effet, ne sont l'apanage exclusif d'aucun département; offerts à l'ensemble des élèves et faisant partie de la formation de tous, ils renvoient finalement à la responsabilité générale de l'établissement. En somme, c'est l'ensemble des enseignements disciplinaires qui peuvent s'ouvrir aux visées et objectifs de ces cours et c'est l'ensemble de l'établissement qui doit finalement y assurer – et y assumer – la réussite éducative du plus grand nombre possible.

S'ils visent à développer une compétence éthique pour aujourd'hui, ces cours et ces programmes ont par ailleurs besoin d'une pédagogie qui leur soit appropriée. Ainsi, une telle pédagogie — on précisera plus loin ses caractéristiques — devrait, de toute évidence, développer des habiletés, aptitudes et dispositions telles que la recherche, le dialogue, la critique, la créativité, l'autonomie et l'engagement. Ici comme ailleurs, le médium — l'activité pédagogique — étant lui-même un message, il se doit d'être ajusté aux visées explicitement poursuivies.

Bien utilisés, ces cours constituent de plus une excellente occasion d'éveil aux défis éthiques que portent les faits de société les plus marquants de l'heure présente. Il en va même de leur pertinence et de leur caractère significatif, ce qui pourrait certes contribuer à augmenter l'intérêt que leur portent généralement les élèves. Par là se fait jour, aussi, le lien organique qu'ils devraient entretenir avec les autres cours de sciences de la nature, de sciences humaines, de technologie ou de lettres : car tous ces cours disent, chacun à sa manière, quelque chose de l'actuelle mutation sociale.

Outre ces cours communs et obligatoires, des cours d'éthique spécifiques à certains programmes techniques existent aussi au collégial. De même, à l'université, des cours d'éthique sont offerts dans les facultés ou départements de théologie et de philosophie, mais plusieurs autres facultés ou départements offrent également des cours de déontologie ou d'éthique professionnelle, particulièrement au deuxième cycle.

Il est intéressant de signaler ici quelques initiatives qui pourraient peut-être contribuer à renouveler l'approche privilégiée dans ces cours. Ainsi en est-il, par exemple, de l'approche dite de la philosophie pour enfants que quelques enseignants ont adoptée depuis sept ou huit ans, à l'intérieur même des cours d'enseignement moral. Cette approche a pour objectif d'aider les jeunes à apprendre à penser de façon autonome, à se donner une philosophie de vie et à se poser des questions d'ordre philosophique. La pédagogie adoptée y est ajustée aux objectifs poursuivis : la classe de philosophie pour enfants constitue une communauté de recherche et un lieu d'expérimentation, d'interaction, de coopération et de dialogue sur des sujets significatifs pour les élèves[4]. L'approche privilégiée dans le « Civic Achievement Award Programm » américain peut aussi être inspirante : visant la formation civique d'élèves de la 5e à la 8e année, ce projet pilote, dont les objectifs et les contenus se rapprochent de ceux des cours d'éthique, comporte des activités d'apprentissage, un projet de recherche et une activité d'engagement dans la communauté[5]. Autre exemple intéressant : celui du Congrès régional progressif de l'UQAC. Inscrit dans un programme court d'études avancées en éthique et en déontologie — réparti en quatre étapes correspondant à quatre sessions de cours — les objectifs de ce congrès sont de sensibiliser les participants au fait qu'il n'y aura pas d'avenir meilleur sans projet éthique collectif, de leur faire prendre conscience de l'avenir éthique de la région où ils vivent et de favoriser la rencontre de la science et de la sagesse[6]. On s'y associe à des agents actifs

3. « Cours de philosophie 101-201-301-401 », dans *Cahiers de l'enseignement collégial*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

4. Pierre Lebuis, « La Philosophie à l'école primaire », dans *Interface*, mars-avril 1989, pp. 23-29; Sylvie Louis, « La Philosophie à la maternelle » dans *Actualité*, avril 1990; Joseph Chbat, « La Méthode Lipman : une autre façon de voir la philosophie », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 2, déc. 1989, pp. 28-29.

5. Julie Delenga, « Citizenship Begins in School », dans *Principal*, mars 1989, pp. 24-27.

6. UQAC, *Programme court d'études avancées en éthique et déontologie professionnelle. Congrès régional progressif*, Chicoutimi.

dans la région et chaque participant est invité à s'engager, à sa manière, dans le développement collectif de sa région.

C'est aussi l'*ensemble des cours offerts dans le curriculum* qui peuvent contribuer à développer une compétence éthique pour aujourd'hui, et ce, de diverses façons; mais il importe pour cela que les éducateurs et les administrateurs scolaires en prennent clairement conscience, qu'ils cherchent délibérément à développer cette compétence et qu'ils y soient préparés par une formation appropriée.

En premier lieu, il existe des questions éthiques, voire une éthique, liées à la pratique de chaque discipline. Ainsi, toutes les disciplines peuvent mettre l'accent sur le respect des faits, l'honnêteté de l'argumentation, la nécessité du dialogue ou le développement de l'esprit critique. La pratique des sciences de la nature peut ouvrir sur une éthique de la science, de la recherche scientifique, de l'expérimentation ou du respect de l'environnement. La pratique des sciences humaines peut déboucher sur un questionnement radical à l'égard de la démocratie, sur le dépassement de méthodes quantitatives réductrices de l'être humain, sur la relativité des phénomènes culturels en même temps que sur les fondements d'un contrat social[7]. La pratique littéraire peut être une excellente voie d'identification avec des personnages qui vivent ou ont vécu des questionnements sur le sens de leur vie et elle peut amener à une réflexion sur les fondements éthiques de l'expression et de la communication ou à l'explicitation de dilemmes éthiques vécus par les héros d'une œuvre dramatique ou les personnages d'un roman. Il y a donc, d'une part, une éthique liée à la pratique disciplinaire et chaque discipline peut, d'autre part, s'ouvrir sur un questionnement d'ordre éthique ou déboucher sur la prise de conscience d'enjeux proprement éthiques.

En deuxième lieu, dans une perspective d'intégration des savoirs et de pratique interdisciplinaire, chaque discipline peut être envisagée comme un moyen de lecture spécifique et complémentaire de la présente mutation sociale; la compétence éthique exige cette lecture de la situation. Et le discernement des valeurs, d'ordre éthique, ne peut faire l'économie d'une compréhension la plus profonde et la plus systématique possible de la réalité, d'ordre scientifique. On voit par là à quel point le décloisonnement disciplinaire, dans une optique de rapprochement des matières au primaire et au secondaire, ou d'approche programme au collégial et à l'universitaire, peut servir une formation fondamentale, ouverte sur un questionnement éthique[8].

Certains programmes de formation, au postsecondaire, prévoient justement des séminaires d'intégration des apprentissages, c'est-à-dire des lieux et des moments où les étudiants sont amenés à développer une vision globale de leur formation et à faire des liens entre les divers apprentissages qu'ils ont été amenés à réaliser. Ces séminaires constituent d'excellentes occasions de revaloriser a posteriori les cours d'éthique communs ou obligatoires et d'en faire mieux apprécier la pertinence par les étudiants. Même si des occasions aussi formelles d'intégration des savoirs ne sont pas présentes dans tous les programmes, les enseignants de toutes les disciplines devraient cependant connaître les objectifs des cours obligatoires d'éthique et se les approprier dans l'enseignement de leur discipline propre.

En troisième lieu, chaque pratique disciplinaire appelle finalement une éthique professionnelle. Si l'on peut penser qu'il existe une éthique professionnelle fondamentale et commune, axée sur des valeurs comme le respect de l'autonomie des personnes à qui sont offerts les services professionnels et le sens des limites ou des seuils à ne pas franchir dans l'acte professionnel, il existe aussi des déontologies spécifiques. On imagine mal une formation en recherche médicale qui ne ferait mention d'aucune norme à suivre lorsqu'on conduit des expériences sur des êtres humains, une formation en génie qui n'aborderait pas l'impact écologique des actes accomplis, une formation en droit qui ignorerait la distinction entre les mœurs et l'éthique, le monde des faits et celui des valeurs. Toutes les disciplines professionnelles appellent une éthique qui leur est propre. Dans cette veine, il peut être intéressant de signaler que l'École de design industriel de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal a récemment publié une brochure intitulée « Prométhée éclairé(1), Éthique, technique et responsabilité professionnelle en design »[9].

Quiconque s'intéresse aux formes que peut prendre le développement d'une compétence éthique dans l'enseignement postsecondaire trouvera ample matière à réflexion dans l'expérience du Collège Alverno de

7. À cet égard, on lira avec intérêt l'article suivant : H. Michael Hartoonian, « The Social Studies : Foundation for Citizenship Education in Our Democratic Republic », dans *The Social Studies*, janvier-février 1985, pp. 5-8.

8. Dans cette veine, voir : Suzan L. Downie, « Ethics, a Choice for the Future : An Interdisciplinary Program », dans *English Journal*, vol. 78, n° 5, septembre 1989, pp. 38-30; David L. Adams et Robert E. Baker, « Science, Technology and Human Values, An Interdisciplinary Approach to Science Education », dans *J.C.S.T.*, février 1986, pp. 354-358.

9. Dans *Informel*, vol. 3, n° 2, été 1990.

Milwaukee au Wisconsin[10]. Pour obtenir un diplôme d'Alverno, les étudiantes qui fréquentent ce collège doivent en effet faire la démonstration qu'elles maîtrisent vraiment un certain nombre d'habiletés et de compétences indicatives d'une bonne formation générale. Parmi ces habiletés et compétences, les suivantes ont un rapport direct avec la thématique de notre rapport : la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement; la capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons, avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, culturel; la capacité de formuler des jugements de valeur et de prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et de se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.

Au Collège Averno, on estime qu'il n'est pas suffisant de confronter les étudiantes à différents systèmes éthiques et religieux. Par l'entremise de multiples activités d'apprentissage et d'évaluation, le personnel enseignant du collège travaille à ce que les étudiantes en viennent à être à l'aise lorsqu'il leur faut choisir, décider et agir dans des situations de leur vie personnelle, professionnelle et sociale qui mettent en cause des valeurs. Comme la façon de poser la problématique des valeurs varie d'une catégorie de disciplines à l'autre, les départements du collège ont élaboré une diversité de stratégies et de moyens pédagogiques à utiliser dans différents cours du programme de formation. Les résultats obtenus à Alverno jettent un éclairage très intéressant sur le genre de progrès concret que l'on peut envisager lorsqu'on se soucie explicitement de contribuer à développer la compétence éthique des étudiants et étudiantes du postsecondaire[11].

5.2 Une pédagogie ajustée au nouvel esprit éthique

La pédagogie peut et doit, elle aussi, apporter sa contribution au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui. Elle recèle un potentiel éthique dont il importe de prendre conscience, si l'on veut le mettre pleinement à profit. Quelles sont donc les caractéristiques d'une pédagogie ajustée au nouvel esprit éthique ?

La première caractéristique réside dans une *pédagogie du questionnement*. Toute pédagogie soucieuse d'accueillir les questions et qui même les suscite, qui dépasse la pure et simple mémorisation de réponses toutes faites et apprises par cœur ou qui favorise la résolution de problèmes et fait appel à l'intelligence créatrice se situe dans l'axe d'une compétence éthique fondée sur la recherche et sur un esprit critique et créatif. Par la façon dont il s'y prend et par l'approche qu'il choisit, l'enseignant peut susciter le questionnement chez les élèves; il peut les aider à articuler leur réflexion, à amorcer entre eux le dialogue, à confronter leurs points de vue, à rechercher des solutions à des dilemmes éthiques et à exercer leur créativité, contribuant ainsi au développement de leur compétence éthique.

La deuxième caractéristique a trait à une *pédagogie du dialogue*. Lorsqu'elle favorise l'interaction et l'échange, qu'elle accueille la parole des élèves, qu'elle crée un climat propice à la discussion et au débat, qu'elle fait de la classe un lieu convivial et coopératif ou qu'elle cultive l'ouverture aux idées opposées, la pédagogie contribue au développement de l'habileté au dialogue, élément fondamental de la compétence éthique d'aujourd'hui.

La troisième caractéristique consiste dans une *pédagogie de l'outillage fondamental*. Une telle pratique pédagogique est centrée sur l'aide à apporter à chacun pour qu'il puisse se documenter, vérifier les données en cause, en faire l'analyse et la critique et réaliser sa propre synthèse. Orientée vers l'appropriation des outils fondamentaux, telles les connaissances, les habiletés et les attitudes génériques et transférables, cette pédagogie favorise l'autonomie, la critique et la créativité, toutes qualités d'une conscience plus apte à relever les défis éthiques liés à la mutation sociale actuelle.

La quatrième caractéristique se rattache à la place réservée à l'*évaluation formative* dans l'enseignement. Ce type d'évaluation accompagne l'élève dans son cheminement personnel et lui fait prendre conscience des progrès qu'il accomplit par rapport à lui-même. En ce sens, il dépasse la logique de la compétition et de la performance et s'inscrit dans un esprit de dépassement et d'accomplissement autonome de son potentiel, ce qui rejoint aussi la compétence éthique telle que nous l'avons décrite. Ce type d'évaluation permet au personnel enseignant d'ajuster sa pédagogie aux besoins et aux rythmes des élèves, ce qui favorise en outre l'attention aux cheminements personnels.

10. Voir : Margaret Earley, Marcia Mentkowski et Jean Schafer (Ed.) *Valuing at Alverno : The Valuing Process in Liberal Education*, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, 1980 et *Valuing Education Materials*, Compiled by Valuing in Decision Making Competence Division, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, 1987, pagination multiple. Cette expérience du Collège Alverno est étudiée avec attention dans plusieurs établissements du réseau collégial, à l'heure présente.

11. *Ibid.* Voir aussi : Jacques Laliberté, « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, pp. 38-42.

La cinquième caractéristique consiste en une pédagogie orientée vers l'*intégration des savoirs*[12]. Une telle pédagogie, à la fois ouverte à l'interdisciplinarité et soucieuse d'établir des liens avec la vie, à la fois préoccupée des rapports entre les connaissances et centrée sur leur application à des situations diverses, contribue à développer le dialogue et l'engagement dont a besoin le nouvel esprit éthique.

La sixième caractéristique concerne une *pédagogie individualisée*. La relation d'aide entre le maître et l'élève est alors faite d'attention, de respect et d'attentes élevées à l'égard de chaque élève et le personnel enseignant s'y sent responsable de soutenir davantage les élèves en difficulté, d'aider les nouveaux arrivants à développer un sentiment d'appartenance ou de répondre de façon appropriée à tout autre besoin spécifique. L'entraide personnalisée existe aussi entre les élèves. Certains établissements ont ainsi instauré des formules de tutorat par les pairs, au bénéfice d'ailleurs de tous les élèves concernés : au cégep de Sainte-Foy, par exemple, certains étudiants sont jumelés avec des personnes handicapées; ils accompagnent les étudiants en fauteuil roulant dans leurs déplacements, prennent des notes pour des élèves malentendants ou encore enregistrent des textes sur cassette à l'intention de personnes non-voyantes, ce qui facilite l'intégration des personnes handicapées, tout en développant chez ces étudiants tuteurs l'altruisme dont on a dit plus haut qu'il était un aspect de la responsabilité; au cégep Saint-Laurent, des étudiants francophones de souche aident ainsi des étudiants allophones dans leur apprentissage du français.

La septième caractéristique a trait à ce que l'on pourrait appeler une *pédagogie de l'effort*; elle consiste à transmettre aux élèves le goût de terminer ce qu'ils entreprennent et le souci de bien le faire, c'est-à-dire d'une façon soignée, minutieuse et approfondie. Parce qu'à contre-courant des tendances sociales dominantes, qui privilégient davantage la facilité, une telle pédagogie est particulièrement essentielle à la prise en main de sa destinée par chacun des élèves et au développement de la responsabilité et de l'engagement dont il a été question plus haut. S'il a le sentiment de subir sa vie, l'élève se percevra comme chanceux ou malchanceux; il se présentera aux autres comme une éternelle victime et se sentira impuissant face aux déterminismes du monde qui l'entoure. Pour qu'il contribue au contraire à façonner sa vie et le monde de façon active, l'élève doit plutôt avoir l'occasion de prendre conscience que son effort vaut la peine et que les résultats de ses actes sont une conséquence directe de ce qu'il y a investi de lui-même.

La huitième caractéristique a trait à la *personne même du pédagogue*. En affirmant sa personnalité pédagogique, l'enseignant incarne, qu'il le veuille ou non, certaines valeurs. Et s'il fait preuve de respect envers ses élèves, d'attention à leur style d'apprentissage, de préoccupation à l'égard de leur cheminement personnel, il leur livre de toute évidence un message fondamental en accord avec la compétence éthique qu'on souhaite aujourd'hui développer. Dans cette relation entre le maître et l'élève, c'est non seulement ce que dit et fait le maître qui compte; c'est aussi tout ce qu'il est profondément, qui peut agir sur l'élève à la manière d'un modèle qu'on admire et qu'on imite.

S'il fallait donner un exemple qui réunit plusieurs de ces aspects pédagogiques, on serait tenté de parler du projet du Collectif Pacijou, projet qui propose aux enfants du primaire de rassembler tous leurs jouets de guerre pour les transformer en monument pour la paix[13]. Il y a dans ce projet une pédagogie du questionnement, de la coopération et de l'intégration des savoirs, profondément enracinée dans la réalité sociale actuelle et ses grands défis éthiques.

On pourrait aussi rappeler l'expérience du collège Alverno. Pour faciliter le développement et l'évaluation de la capacité de formuler des jugements de valeur et de prendre des décisions autonomes, le personnel enseignant y a recours à une pédagogie active misant sur la participation et l'engagement des étudiantes dans des formules comme des tables rondes, des séminaires, des équipes de recherche, des exercices de clarification des valeurs, des simulations, des jeux de rôles, des discussions portant sur des dilemmes éthiques[14].

Mentionnons également à titre d'exemple un projet de pédagogie féministe en sciences qui a vu le jour en 1988 dans trois cégeps de la région montréalaise : Vanier, Édouard-Montpetit et Dawson. Une telle pédagogie consiste par exemple à aider les filles à surmonter leur tendance au retrait et à poser davantage de questions en classe, la parole ayant un rôle important à jouer dans le processus de l'entendement. Elle consiste également à montrer des modèles de femmes qui font carrière dans les domaines scientifiques (films, conférencières, etc.) et à faire une plus grande place aux préoccupations humaines, sociales et écologiques dans les contenus des cours de sciences. Elle implique aussi que l'enseignant fasse davantage le lien entre sa matière et le quotidien des filles et aide ces dernières à anticiper le succès autant que ses élèves masculins. Une telle pédagogie exige par ailleurs que filles et garçons participent autant l'un que l'autre aux

12. Le Conseil prépare, avec l'aide de sa Commission de l'enseignement secondaire, un avis sur l'intégration des savoirs.

13. On reparlera de cette initiative plus loin.

14. Margaret Early et autres, *op. cit.*

expériences en laboratoire et à la rédaction des rapports qui en découlent[15].

5.3 Une éthique de la recherche et une recherche en éthique

La recherche pratiquée à l'enseignement supérieur est aussi un lieu où peut se développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Elle peut l'être d'au moins deux façons : d'un côté, par l'entremise d'une éthique de la recherche; de l'autre, par l'intermédiaire de la recherche en éthique.

Il y a d'abord une éthique de la recherche. Pensons aux questions qui peuvent être posées sur la pertinence sociale de la recherche ou sur son aptitude à répondre aux attentes et besoins de la société : quel type de recherche est encouragé dans l'établissement ? quelqu'un s'assure-t-il de la pertinence sociale de la recherche avant d'en approuver le financement ? sur quels critères cette pertinence repose-t-elle ? Pensons aussi aux questions concernant l'ouverture interdisciplinaire, l'interaction entre les chercheurs ou les équipes de recherche, la mondialisation de la création du savoir, la solidarité internationale, la démocratisation ou le partage du savoir, le respect des droits d'auteur, la responsabilité sociale et le respect de la créativité et de l'imagination des chercheurs.

Des questions éthiques, on l'a signalé, sont aussi liées à la pratique de chaque discipline. Mais d'autres questions concrètes s'ouvrent elles aussi sur l'univers éthique : peut-on engager des gens dans une recherche à leur insu ? peut-on cacher à quelqu'un qui est concerné la vraie nature de la recherche ou exposer un sujet à un stress physique ou mental ? Il y a des responsabilités sur lesquelles il est difficile de ne pas s'interroger, notamment lorsqu'il s'agit d'une recherche qui implique de sérieuses répercussions sur l'être humain ou sur les relations sociales[16]. Ce sont de telles questions auxquelles on devrait normalement chercher à répondre dans une politique de recherche ou un cadre d'action pour la recherche, au palier universitaire.

Il y a ensuite la recherche en éthique. Cette recherche peut être fondamentale et alors centrée, par exemple, sur les sources de l'éthique, les rapports de l'éthique avec la religion et la culture, les enracinements psychologiques et les conditionnements sociaux, les mœurs et le droit. Elle peut aussi être appliquée ou sectorielle, c'est-à-dire couvrir un champ d'investigation précis ou un domaine d'intervention concrète, tels la bioéthique, l'éthique des affaires ou l'éthique environnementale[17]. Elle est alors en rapport avec les professions et participe à l'élucidation des enjeux éthiques liés à certains faits de société. Il y a là, on peut le constater, toute une série de questions fondamentales et de dilemmes éthiques contemporains.

Du côté de la recherche fondamentale rappelons, par exemple, l'existence du Groupe de recherche Ethos de l'Université du Québec à Rimouski, équipe multidisciplinaire qui s'intéresse principalement aux phénomènes moraux et à leur mode de production dans la société. Les recherches qui y sont effectuées ont des volets théorique et historique, mais aussi un volet thématique (féminisme, famille, administration publique, vieillissement de la population, par exemple). Le groupe organise séminaires et colloques et publie une revue multidisciplinaire et les cahiers d'Ethos.

Du côté des recherches appliquées ou sectorielles signalons, par exemple, l'existence du Groupe Généthic, qui étudie les enjeux éthiques liés à la recherche et à la thérapie en génétique humaine. Les équipes multidisciplinaires sont formées de personnes du collège de Chicoutimi, du collège de Jonquière, du Centre hospitalier de Chicoutimi, du Centre hospitalier de l'Université Laval, de l'Université de Sherbrooke et du collège de Rimouski. Le Groupe interuniversitaire de recherche en éthique environnementale (GRÉE), composé d'enseignants des quatre universités montréalaises — McGill, Concordia, UQAM et Université de Montréal —, oriente pour sa part ses travaux sur l'analyse des liens entre la solidarité et l'écologie et sur les fondements de l'éthique environnementale[18]. Au cégep Garneau, un groupe d'enseignants appelé Garneau-International s'est aussi engagé dans la recherche dans le domaine interculturel et dans le champ de la coopération et du développement international. Ce ne sont là que quelques exemples qui témoignent, chacun à sa manière, du fait que l'éthique peut interroger la recherche ou devenir elle-même objet de recherche.

5.4 Des activités parascolaires qui cultivent la conscience éthique

La vie étudiante est une autre occasion privilégiée de favoriser l'acquisition d'une compétence éthique pour aujourd'hui. Il s'agit ici de l'ensemble de ces acti-

15. Claire Chabot, « Une porte ouverte sur l'avenir », dans *Québec Science*, avril 1990.

16. S. W. Cook et autres, *Les Méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, HRW, 1977, p. 197.

17. Michael McDonald, Marie-Hélène Parizeau et Daryl Pullman, *Towards a Canadian Research Strategy for Applied Ethics*, A Report by the Canadian Federation for the Humanities to the Social Sciences and Humanities Research Council, Ottawa, 1989, pp. 8, 9, 30, 46, 58.

18. Un colloque organisé par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal a eu lieu, les 22 et 23 mai 1990, sur le thème : « Environnement et éthique. Pour un développement durable ». On s'y est interrogé sur les rapports entre l'éthique et l'environnement, le développement durable, le droit et l'environnement, les professionnels et le développement durable. Dans une conférence conjointe sur l'avenir de l'humanité dans un monde fini, Albert Jacquard, généticien, et Hubert Reeves, astrophysicien, ont réuni plus de 800 personnes.

vités éducatives facultatives, non inscrites au curriculum et qui se déroulent dans l'établissement d'éducation ou partent de lui. On parle alors d'activités parascolaires ou, tout simplement, de la vie étudiante, dont l'importance primordiale doit être reconnue[19].

Pensons ici aux activités sportives, sociales ou culturelles qui existent dans les établissements de même qu'aux diverses associations étudiantes. Ces activités éducatives sont d'abord en elles-mêmes *porteuses de valeurs*. Tantôt, elles appellent la loyauté au groupe de travail ou le respect des règles de la coopération; tantôt, elles apprennent les conditions du dialogue ou développent l'esprit démocratique; tantôt elles apprennent la responsabilité à l'égard du groupe ou la joie d'un travail d'équipe volontaire; tantôt, elles suscitent la créativité et l'engagement. Au total, ces activités éducatives cultivent, en quelque manière, un aspect ou l'autre de la conscience éthique[20].

Ensuite, ces activités peuvent contribuer à *brancher les élèves sur la réalité sociale immédiate, voire mondiale*. Elles aident souvent à prendre conscience qu'on est membre à part entière de la société, qu'on en est un participant responsable. Les activités éducatives sociocommunautaires, notamment, peuvent développer le sentiment d'appartenance, la préoccupation de la qualité du milieu de vie, l'enracinement dans le quartier ou encore l'accueil de la différence, l'ouverture sur le monde et la solidarité internationale. Elles sont un lieu possible de la formation civique et parfois de l'exercice de la démocratie.

Enfin, ces activités constituent aussi un *lieu d'expérimentation et d'exploration*. En effet, on peut y expérimenter des savoirs théoriques acquis en classe. En ce sens, la vie étudiante dont on parle ici peut être une occasion d'ancrage et de transfert des savoirs, c'est-à-dire un moyen de les intégrer. Elle offre aussi la possibilité d'explorer son propre potentiel, par l'entremise de la recherche, de l'expression de soi, de la créativité et de la coopération.

Nombreuses sont actuellement les écoles québécoises où les élèves adoptent des bélugas, aménagent des espaces verts, proclament leur établissement sans fumée ou récupèrent le papier fin qui y est consommé et le revendent à des entreprises de recyclage. Les jumelages d'élèves de divers groupes d'âge, nationalités ou régions et les voyages de groupe sont également parmi les activités les plus répandues, témoignant ainsi des préoccupations sociales actuelles pour les questions d'environnement, de pluralité ou de mondialisation des rapports sociaux et du désir de l'école de contribuer au développement chez les élèves d'une éthique sociale branchée sur les réalités d'aujourd'hui[21].

Citons aussi, à titre d'illustration, une initiative comme la création du Centre CRAIE-Tiers-Monde, mis sur pied par le Centre de formation et de coopération interculturelle du cégep de Rivière-du-Loup. S'adressant aux élèves du secondaire et du collégial, le Centre les informe sur le tiers monde, les éduque au développement et les éveille à la solidarité internationale : il publie une revue, monte des expositions de photos sur le tiers monde, tient des journées de solidarité, anime un Club Nord-Sud, par exemple. Il vise à contribuer à la formation de citoyens responsables et solidaires, aptes à s'engager concrètement dans « la réhumanisation du monde ».

Rappelons également l'initiative du Collectif Pacijou, où l'on invite les enfants à donner leurs jouets de guerre pour en faire un monument pour la paix. Partant d'une école primaire, le mouvement s'est étendu à l'ensemble des commissions scolaires de la région de Québec et il a également suscité l'adhésion et l'engagement de la ville de Québec, d'une caisse populaire, de médias, de dépanneurs et de petites et moyennes entreprises. Les résultats concernent non seulement la régression de la vente de jouets de guerre dans la région, mais aussi l'éducation des enfants aux valeurs liées à la paix. Les enseignants engagés dans le projet sont conscients que les jeunes regardent la télévision environ 1 300 heures par année, alors qu'ils passent environ 1 000 heures à l'école, et que les seules émissions destinées aux enfants comportent en moyenne 41 actes de violence à l'heure. Ce projet est axé sur des valeurs de paix et non de guerre, de coopération et non de compétition, de solidarité et non d'individualisme. Il favorise aussi le questionnement, la distance critique, l'esprit de recherche et l'engagement. On le voit : ce peut être un lieu privilégié de développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui, comme peuvent l'être nombre d'activités liées, d'une manière ou d'une autre, à la vie étudiante.

5.5 Des services à la collectivité qui témoignent d'un souci éthique

Les services à la collectivité regroupent cet ensemble d'activités conçues et réalisées avec des groupes du milieu social d'appartenance de chaque établissement d'éducation. C'est, pour cet établissement, une forme d'enracinement communautaire. Là aussi, l'engagement institutionnel peut porter, en lui-même, un message éthique de première importance et

19. CSE, *Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, 1988.

20. Samuel P. et Pearl M. Oliner, *op. cit.*

21. Plusieurs de ces exemples ont été signalés au Conseil lors de sa visite à Rouyn-Noranda.

contribuer au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

C'est d'abord par une *écoute systématique des besoins et des attentes du milieu* que l'établissement d'éducation livre un message qui se situe finalement dans le registre de l'éthique. Les besoins et les attentes dont il s'agit ici sont ceux des groupes du milieu social d'appartenance, et particulièrement ceux des groupes qui ont le moins profité des ressources du système d'éducation. Il y va donc de l'ouverture de l'établissement aux projets du milieu qui font appel à la compétence éducative. Une structure d'écoute des besoins et d'accueil des projets des groupes constitue en elle-même un message éthique.

Mais c'est aussi par le *service offert, dans une optique de promotion collective de ces groupes les plus démunis*, que l'établissement manifeste l'univers de valeurs qui fonde son action éducative. Par son action, l'établissement peut ainsi aider des groupes à s'approprier les outils nécessaires à leur développement, favoriser chez eux une meilleure maîtrise de la vie quotidienne, contribuer à la satisfaction de besoins d'ordre éducatif. Il peut même livrer, à un autre niveau, un message éthique, par le fait qu'il cherche par exemple à collaborer avec d'autres établissements pour offrir les services appropriés ou à participer conjointement à des entreprises de promotion collective.

La plupart des établissements d'éducation possèdent au moins un embryon de ce service à la collectivité. Dans la mesure où les responsables des établissements sont préoccupés de développer chez leurs élèves une compétence éthique pour aujourd'hui, il leur revient de s'interroger sur le sens même de leur mission de service à la collectivité. On peut penser, par exemple, que des universités qui offrent à l'occasion à la population des soins dentaires, des services juridiques ou d'autres types de services professionnels gratuits témoignent de certaines valeurs en harmonie avec le nouvel esprit éthique dont on a parlé plus haut. On peut penser aussi aux services de garde qui existent maintenant dans 25 % des écoles primaires, aux services d'aide aux devoirs à domicile offerts dans certains quartiers ou encore à ce qu'on appelle, en certains endroits, « l'école du samedi ». On peut penser aussi à des programmes, comme le « Cooperative Communication Between Home and School » actuellement en usage à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, visant à développer des sentiments de compétence et d'appropriation auprès de groupes de parents et d'enseignants. Nombre d'initiatives de ce genre, fondées sur l'écoute des besoins et un esprit de service, spécialement à l'endroit des groupes les plus démunis, témoignent d'une éthique collective des établissements d'éducation qui influence, en quelque manière, le développement de la conscience des élèves.

5.6 Une culture institutionnelle porteuse de messages éthiques

On entend ici par culture institutionnelle le climat de l'établissement, ses modes de gestion, les règlements qu'il édicte et les pratiques quotidiennes de l'ensemble des éducateurs. Cette culture livre aussi son propre message éthique aux élèves; elle recèle un potentiel évident au regard du développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui.

Il s'agit d'abord du *climat qui règne au sein d'un établissement*. Ce climat est fait de l'ensemble des normes communes, des attitudes courantes, des croyances partagées, toutes choses qui imprègnent les gestes quotidiens des personnes qui y vivent. Ce climat peut même être profondément influencé par les caractéristiques architecturales de l'établissement, par la disposition physique des locaux et l'environnement sonore ou visuel, l'information affichée et le contenu de l'annuaire, par exemple. Tous ces éléments parlent : ils témoignent entre autres choses de l'importance accordée aux personnes, du respect des différences ou de la valeur accordée à la liberté d'expression dans cet établissement[22].

Les modes de gestion sont eux aussi révélateurs et ils ont un impact indéniable sur le développement de la compétence éthique des élèves. S'ils sont participatifs et responsabilisants, ils cultivent des consciences autonomes et ouvertes au dialogue. Il en va de même si les politiques de l'établissement font place à la recherche des consensus ou si les décisions sont prises à la suite de consultations. L'élaboration de la politique d'éducation interculturelle de la Commission scolaire Sainte-Croix — on en reparle plus loin — constitue un bel exemple à cet égard : rendue publique à l'automne 1989, elle est le fruit de nombreux comités ad hoc formés depuis 1984-1985 et constitués d'enseignants, de professionnels non enseignants, d'administrateurs scolaires, de parents et d'élèves.

Les règlements promulgués par l'établissement possèdent, eux aussi, leur potentiel éthique. De tels règlements peuvent faire la promotion de valeurs respectueuses de l'autonomie des personnes, être responsabilisants, inciter à la participation active, être explicites sur leur bien-fondé, permettre les recours et faire preuve de souplesse. Ils se situent alors dans la logique du développement d'une conscience éthique créatrice et autonome.

---

22. Dans une recherche effectuée auprès d'élèves du primaire, ces derniers disaient souhaiter, d'abord et avant tout, que certains éducateurs cessent de leur crier dans les oreilles (il y a là un signe de domination et non de dialogue) et que les grands cessent de les bousculer (il y a là aussi un signe de la petite violence quotidienne à l'école); pour eux, ce sont des aspects fondamentaux d'un bon climat. MEQ, *Vivre à l'école*. Recherche-consultation sur la réalité des jeunes d'aujourd'hui et l'école des années 1990. Résultats de l'analyse des données recueillies auprès des élèves au primaire. Direction régionale Bas-Saint-Laurent-Gaspésie – Iles-de-la-Madeleine, mai 1990, pp. 6, 12, 13.

Les pratiques quotidiennes des personnes au sein de l'établissement portent également leur message éthique. Des relations quotidiennes imprégnées d'ouverture — non seulement à l'altérité, mais aussi à l'expérimentation et à l'erreur —, de dialogue et d'engagement sont révélatrices. La collaboration, la recherche de consensus, la confiance mutuelle, la disponibilité, le niveau élevé des attentes manifestent aussi une logique éthique. Qui plus est, peut-être, la cohérence entre le discours officiel et les gestes quotidiens des personnes semble primordiale : le discours peut ainsi être démocratique et le geste, dominateur; le propos peut être coopératif et l'action, compétitive; auquel cas, l'établissement annule lui-même ses propres efforts.

Qu'on se rappelle le rapport du président de l'Université Harvard dont on a parlé plus haut : pour lui, c'est l'ensemble des discours et des interventions au sein de l'institution qui constitue finalement une sorte d'environnement éthique. Signalons, à cet égard, le colloque tenu à l'Université Concordia en mars 1990 — ce colloque fut d'abord l'initiative d'une personne — invitant précisément les participants à réfléchir sur l'éthique institutionnelle de l'Université. Dans une quinzaine d'ateliers, les 370 personnes présentes ont tenté de faire le point sur les pratiques de l'Université Concordia en regard de sujets allant de la sécurité sur le campus et des droits et responsabilités de chaque groupe par rapport au racisme, au sexisme et au comportement éthique de l'établissement comme tel. On y a aussi réfléchi sur l'engagement professionnel, la pratique interdisciplinaire et la discussion sur les valeurs au sein de l'établissement. Des comités permanents ont vu le jour à la suite du colloque, afin d'assurer la poursuite de la réflexion et de garantir un suivi aux recommandations formulées. Le tout sera d'ailleurs colligé et publié dans les actes du colloque. On pourrait aussi évoquer les efforts de l'Université McGill pour favoriser la discussion de tous sur les questions éthiques et encourager le respect de règles institutionnelles d'éthique, sans parler du Centre de médecine, d'éthique et de droit qu'elle a mis sur pied ou de son Groupe d'étude sur le développement durable[23]. Ces exemples rappellent que l'éthos de la culture institutionnelle constitue un puissant moyen de développement d'une conscience éthique ajustée à la mutation sociale actuelle.

L'ensemble de la culture de l'école devrait être centré sur l'écoute des enfants et de leurs besoins, sur l'accueil de ce qu'ils disent par leur langage ou leur comportement. Toute la culture institutionnelle de l'école devrait être centrée sur l'accompagnement de l'enfant, et particulièrement de celui qui éprouve des difficultés; sur la création d'un milieu où il fait bon vivre et où chaque enfant est important et mérite qu'on se lève et agisse en sa faveur; sur l'aménagement d'un lieu où l'enseignant soit aussi reconnu et valorisé dans sa tâche et où les parents puissent également retrouver le sentiment qu'ils possèdent une compétence[24]. Voilà sans doute quelques fondements de ce que peut être une éthique institutionnelle.

5.7 Un projet d'établissement qui inclut le développement d'une compétence éthique

Le projet d'établissement — expression qui recoupe celles de projet éducatif, plan de développement institutionnel ou projet institutionnel, par exemple — est également un outil tout à fait privilégié pour assumer la portée éthique de la mission éducative et développer la compétence éthique. C'est même le lieu par excellence, s'il permet d'intégrer véritablement en un tout organique les activités liées au curriculum, à la pédagogie, à la recherche, à la vie étudiante, aux services à la collectivité et à la culture institutionnelle.

C'est en étant un *lieu d'intégration de l'ensemble des activités* qu'il fait apparaître l'établissement comme un écosystème éducatif apte à cultiver une conscience éthique enracinée dans la présente réalité sociale. S'il est lieu d'intégration, le projet d'établissement est, par le fait même, lieu de cohérence éducative et pôle de convergence et de référence pour l'ensemble des actions quotidiennes. Il situe les interventions de tout ordre dans une logique éducative et cette logique même est porteuse de valeurs.

Par les *valeurs qu'il promeut explicitement*, le projet d'établissement est également un moyen privilégié de développement éthique. Il suppose que les agents éducatifs ont collectivement réfléchi à un certain nombre de questions, qu'ils ont cherché à comprendre des situations, qu'ils ont recherché des consensus dans le respect des divers points de vue et tenté de mobiliser les énergies autour de quelques convictions profondes, aptes à orienter les interventions éducatives. Il implique, de fait, qu'ils se soient approprié les finalités éducatives qui tracent des visées, appellent des actions et exigent des outils adéquats.

La démarche qu'exige un authentique projet d'établissement s'ouvre aussi sur une éthique ajustée à l'heure présente. Tant dans son élaboration que dans sa réalisation, le projet d'établissement est normalement un processus collectif. Il implique la réflexion et le dialogue des partenaires en vue de parvenir à dégager des consensus. C'est un processus dynamique au cours duquel des choix collectifs sont faits et

23. Pour en savoir davantage sur l'ensemble des activités institutionnelles de l'Université McGill qui ont trait à l'éthique, on peut consulter *The McGill Reporter*, « This Week at a Glance », livraisons d'octobre et de novembre 1989 ou de mars 1990, par exemple.

24. Andrée Ruffo, *Parce que je crois aux enfants*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1988.

des réponses sont apportées à des questions fondamentales : quelle sorte d'établissement voulons-nous ? que trouvons-nous important de transmettre aux élèves ? à quoi voulons-nous les préparer ? quels sont les vrais résultats éducatifs ? que faut-il apprendre et de quelle manière ? Le projet d'établissement requiert un débat public sur les finalités éducatives et ce débat impose un questionnement radical. La mise en œuvre du projet se fonde, par ailleurs, sur un mode de gestion participative; elle appelle chacun et chacune à sa responsabilité face aux résultats attendus et convie tous les partenaires à la participation et à l'action. Elle suppose que des solidarités se créent, que des alliances se forment et que des coopérations s'instaurent.

En outre, le projet d'établissement n'est généralement pas élaboré en vase clos; il *s'ouvre à la communauté qui entoure l'établissement* et tente de répondre à ses attentes éducatives. Il met aussi cette communauté à contribution, reconnaissant son rôle dans le développement intégral des élèves.

Enfin, parce qu'il est en quelque façon une *mise en œuvre de l'analyse et de l'évaluation institutionnelles*, le projet d'établissement est un lieu de responsabilisation et de prise en charge individuelle et collective. Puisqu'on y analyse et évalue ses interventions en vue de favoriser le progrès et l'amélioration de l'établissement, la logique dominante est donc une logique de prise en charge créatrice de son propre engagement et de son propre renouvellement.

Lorsqu'un projet d'établissement est ainsi élaboré et réalisé, le message alors adressé aux élèves est le suivant : « Déterminez pour vous-mêmes les valeurs que vous désirez promouvoir, associez-vous des partenaires dans le dialogue, le respect des points de vue divers et la recherche de consensus, engagez-vous ensemble dans diverses actions; vous contribuerez ainsi à façonner le monde à votre image et à vous y sentir chez vous, c'est ainsi que nous procédons, et voyez : ça marche! »

Nombre d'écoles[25], de commissions scolaires, de cégeps et d'universités ont amorcé des démarches en ce sens. On évoquera ici, à titre d'exemple, les démarches entreprises dans une commission scolaire en particulier. On a parlé, plus haut, de la politique d'éducation interculturelle de la Commission scolaire Sainte-Croix. L'effectif de cette commission scolaire est actuellement composée à 40 % d'immigrants et cette proportion augmente d'année en année. La simultanéité de deux phénomènes — immigration croissante et recherche d'identité nationale — fait tout particulièrement de l'école pluriethnique un lieu potentiellement privilégié d'apprentissage du respect mutuel.

La politique et le plan d'action, élaborés et mis en œuvre par l'ensemble des établissements de cette commission scolaire et faisant appel à tous les agents concernés, sont construits autour des concepts d'éducation interculturelle et d'intégration, concepts qui signifient l'ouverture à l'autre dans le respect de sa propre identité[26]. On y reconnaît facilement les caractéristiques du projet d'établissement dont on vient de parler : valeurs promues, démarche partagée, ouverture sur la communauté, cohérence éducative, analyse institutionnelle.

* * *

C'est donc par tout ce qu'il est et par tout ce qu'il fait qu'un établissement d'éducation peut assumer la portée éthique de sa mission éducative et contribuer à développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Chaque dimension de sa vie est finalement porteuse d'un message, plus ou moins explicitement. Et ce message est non seulement éducatif; il est aussi, à proprement parler, éthique.

25. Par exemple, le projet éducatif de l'École de la Fraternité de la CEPGM cherche non seulement à faire acquérir à l'enfant des apprentissages solides, mais aussi à lui inculquer des valeurs morales et à intégrer les enfants d'immigrants à la culture québécoise tout en respectant leur culture d'origine. On y rappelle que le succès de l'entreprise dépend de l'engagement de tous. École de la Fraternité, *Partons ensemble*, Notre projet éducatif, 1988.

26. Commission scolaire Sainte-Croix, *Politique et plan d'action en éducation interculturelle*, Montréal, novembre 1989.

Conclusion

En terminant la lecture de ce rapport, certaines personnes seront sans doute portées à se sentir dépassées par l'ampleur de la tâche à accomplir et à éprouver quelque sentiment d'impuissance. Et pourtant, ce qui est décrit ici comme souhaitable apparaît aussi comme possible, dans la mesure où chaque personne et chaque établissement d'éducation se sentent interpellés et demeurent prêts à faire leur part, si modeste soit-elle. Certes, la mutation sociale décrite plus haut, dont on trouve un écho significatif dans les milieux éducatifs, lance d'énormes défis éthiques aux établissements d'éducation et requiert chez chacun le développement d'une compétence éthique dont les exigences sont élevées et difficiles à atteindre. Mais si chaque personne et chaque petit regroupement humain croient d'abord en eux-mêmes et en la valeur de leur action, l'espoir est permis.

Assurément, c'est d'abord la *tâche éthique* qui se présente dans toute son ampleur. Qu'est-il possible de faire pendant que les progrès de la science et de la technique s'amplifient, au moment où les sociétés se mondialisent et les cultures deviennent plurielles, lorsque les liens fondamentaux qui unissent les êtres humains entre eux et avec l'univers se transforment, quand s'intensifient des rapports de domination ? Justement, malgré le poids de ces faits de société, des choix et des actions sont possibles en tout domaine : on peut lutter pour l'amélioration de la qualité de la vie; on peut choisir de s'ouvrir à l'autre dans sa différence; on peut mener des actions qui témoignent d'un sens de la solidarité. Les pas de chacun, si petits soient-ils, peuvent contribuer à façonner ici et maintenant, dans ce coin de pays, une humanité meilleure. Et ce petit coin de pays peut à son tour jouer son modeste rôle dans la transformation de l'ensemble de l'humanité.

Mais il y a une sorte de préalable : que des personnes et des communautés croient en elles-mêmes et en leur action; que l'on ait confiance dans le fait que, en se mettant ensemble et en étant solidaires, on pourra changer des choses; que l'on croie en la valeur du débat ouvert et de la recherche de consensus; que l'on sache que toute personne peut agir et faire sa part et que cette action et cette contribution peuvent faire la différence.

La *tâche éducative* aussi paraît vaste. De tout temps, les établissements d'éducation se sont préoccupé de formation éthique. Mais la responsabilité des établissements d'éducation est devenue plus complexe, dans le contexte de la présente mutation sociale. Les établissements sont d'abord interpellés dans leur mission même : comment équilibrer formation scientifique et formation polyvalente, accessibilité et qualité, efficacité et responsabilité, développement individuel et promotion collective, transmission de l'héritage et action de changement ? Il y a là des dilemmes éducatifs dont le caractère éthique est évident et qui constituent autant de défis proprement éthiques pour les institutions elles-mêmes.

Les établissements qui entendent contribuer au développement d'une compétence éthique pour aujourd'hui ont aussi la responsabilité première de cultiver, auprès de tous les agents éducatifs — enseignants, administrateurs, parents — et auprès de ceux et celles qui les fréquentent, les compétences générales et professionnelles qui permettent de comprendre l'actuelle mutation sociale et d'en influencer le cours. La créativité éthique, on l'a dit, ne peut se passer de ces savoirs disciplinaires et techniques qui donnent prise sur une réalité sociale en mouvement. Ce sont ces savoirs qui permettent de maîtriser les faits et les situations et d'en saisir la dynamique. Et la compétence éthique dont on parle pour aujourd'hui est d'abord tributaire d'une juste lecture des faits et des situations.

Enfin, les établissements ont aussi la tâche de développer cette compétence proprement éthique, dont on a dit qu'elle résidait dans des aptitudes à la recherche et au dialogue, dans l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et dans les dispositions à l'autonomie et à l'engagement. S'ils sont soucieux de faire cela, ils contribuent à préparer des citoyennes et des citoyens mieux équipés pour affronter les défis éthiques que leur lance l'actuelle mutation sociale.

C'est l'ensemble de l'établissement, dans tout ce qu'il est et dans tout ce qu'il fait, qui accomplit finalement cette mission. Mais, encore ici, il importe de rappeler l'importance des initiatives et des gestes de chaque personne. Déjà, l'enseignant ou l'enseignante qui fait découvrir à un élève le champ de la physique nucléaire ou le monde de la philosophie et le formateur ou la formatrice qui aide une personne à s'alphabétiser ou à maîtriser une technique sont en train de poser les bases sur lesquelles se fonde la compétence éthique. Et s'ils ont appris à cheminer jusqu'aux racines de leur discipline ou de leur technique, ces enseignants débouchent inévitablement sur le questionnement éthique, cela n'excluant en rien que d'autres enseignants offrent par ailleurs des cours spécifiquement centrés sur la démarche éthique.

La tâche éducative est vaste, mais l'établissement en son entier tout comme chacun de ses membres peuvent y contribuer, dans tout ce qu'ils sont et dans tout

ce qu'ils font. On dit actuellement qu'il faut « penser globalement et agir localement ». La compétence éthique visée pour aujourd'hui exige cela : elle requiert qu'on pense solidairement et même universellement, qu'on remplace le pouvoir que les uns peuvent exercer sur les autres par le pouvoir de tous de faire des choses librement et qu'on agisse ici et maintenant, pour qu'un pas de plus soit fait en direction d'une humanité meilleure.

Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Vice-doyenne aux études de 1er cycle
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Canapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat Mani-Utenam
Sept-Îles

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles de la région de Québec
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahunstic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean